

III
TEKSTOTEKA
FILOZOFICZNA
Wydanie specjalne

Wydanie specjalne
Nr 1 (2014)

Philosophie und Bildung



PHILOSOPHIE
UND
BILDUNG

Wissenschaftlicher Beirat:

Adam Grobler (Uniwersytet Opolski),
Irena Jokiel (Uniwersytet Opolski),
Reinhard Schulz (Universität Oldenburg),
Karsten Weber (BTU Cottbus-Senftenberg),
Kazimierz Marek Wolsza (Uniwersytet Opolski)

Herausgeber des Bandes:

Iwona Alechnowicz-Skrzypek
Dorota Barcik

Korrektur und Redaktion:

Jeans Frasek
Kathryn Northeast

Technische Redaktion:

Zbigniew Skrzypek

Rezensenten:

Andrzej J. Noras
Leszek Koczanowicz

Abb. Umschlag:

Martyna Konowalik

Internetseite: <http://tekstotekafilozoficzna.pl>

Zbigniew Skrzypek

Inhaltsverzeichnis

4 Vorwort

Artikel

- 6 **Karsten Weber**, Ubiquitous Access to Information and Fragmentation of Knowledge and Society
- 12 **Reinhard Schulz**, Bildungstheorie und Kompetenzentwicklung: Bruch oder Kontinuität?
- 16 **Iwona Alechnowicz-Skrzypek**, Philosophie und ergebnisorientierte Bildung.
- 22 **Dorota Barcik**, „Perspektive“ und „Kontext“ als Kernbegriffe des Philosophieunterrichts an der pädagogischen Fakultät.
- 27 **Michał Czapara**, Was wir unseren Kindern (nicht) beibringen sollten

Rezensionen

- 32 **Iwona Alechnowicz-Skrzypek**, Neukantianismus zum Angewöhnen
- 36 Zusammenfassungen/Summary/Streszczenia
- 40 Autoren des Bandes

Vorwort

Der Bedeutungsreichtum des deutschen Begriffs „Bildung“ führt dazu, dass es schwierig ist, ein treffendes Äquivalent im Polnischen zu finden. Es spricht aber nichts dagegen, den polnisch-deutschen Gedankenaustausch über die Bedeutung der Philosophie in der Bildung einzuleiten; die in diesem Band versammelten Artikel sind ein Zeugnis davon. Die Autorinnen und Autoren der Artikel – polnische und deutsche Dozentinnen und Dozenten – beziehen sich sowohl auf die Frage der Anpassung der Bildung in beiden Ländern an die Anforderungen der Europäischen Kommission, als auch berichten die Beiträge über Erfahrungen im Bereich der Lehre über und in der Philosophie.

Es scheint so zu sein, dass die Möglichkeiten, die heutzutage die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnen, mehr Gründe für Zufriedenheit als für Sorge geben. Und doch! Obwohl für uns und unsere Zeitgenossen Informationen leichter als jemals zuvor zugänglich sind, können diese Informationen nicht immer in Wissen transferiert werden. Dieses Problem bespricht Karsten Weber in seinem Artikel mit dem Titel „Ubiquitous Access to Information and Fragmentation of Knowledge and Society“. Laut Weber führt der leichte Zugang zu Informationen weder zu einer größeren gesellschaftlichen Kohärenz, noch ermöglichen diese Informationen notwendigerweise den Menschen Einfluss auf politischen Entscheidungen zu nehmen. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass der heutige Mensch eher ein Konsument der Informationen als deren selbstbewusster Schöpfer ist. An dieser Stelle eröffnet sich das Feld für Lerntätigkeiten; Bildung auf allen Stufen sollte die Menschen zu einem richtigen Umgang mit Informationen vorbereiten. Eine bedeutende Rolle in diesem Bereich sollte die Philosophie spielen, die nicht nur Wissenstheorien entwickelt, sondern den Erwerb und die Ausbildung von Gewohnheiten im Rahmen des Informationserwerbs und der Informationsverarbeitung begünstigt.

Doch wie Reinhard Schulz in seinem Artikel mit dem Titel „Bildungstheorie und Kompetenzentwicklung: Bruch oder Kontinuität?“ zeigt, führen die Empfehlungen, die in der Europäischen Union in das Bildungssystem eingeführt werden sollen, darauf hinaus, dass man den eigentlichen Sinn von Bildung aus den Augen verliert und man die Gewinnung von Kompetenzen bevorzugt, die es jungen Menschen leichter ermöglichen, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreicher zu sein. Schulz bemerkt, dass dies zu einem Bruch des Zusammenhangs zwischen Bildung und Kompetenzen führt und dass dies Lernen in einen formalen Prozess ohne Inhalt, ohne Verstehen und ohne selbständiges Entdecken umwandelt. Dies tötet die Kreativität der Schüler und Studierenden sowie deren Freude an der Erkenntnis und an dem selbständigen Lösen von Problemen.

Auf ähnliche Konsequenzen der ergebnisorientierten Bildung weist Iwona Alechnowicz-Skrzypek in ihrem Artikel mit dem Titel „Philosophie und ergebnisorientierte Bildung“ hin. Die Konzentration in der Bildung auf schnelle Effekte führt nicht nur dazu, dass die Lernenden all dies verlieren, was man im Bildungsprozess nicht „messen“ kann, sondern verstärkt auch die kulturelle Tendenz zum bloßen Kopieren und zur Vervielfältigung, anstatt die schöpferischen Fähigkeiten zu fördern.

Die Rolle der Philosophie in der Umkehrung dieser nachteiligen Tendenzen ist bedeutend. Über die Überwindung der Einseitigkeit des ergebnisorientierten Bildungsprozesses und des Verabsolutierens des Fachwissens schreibt Dorota Barcik in ihrem Artikel mit dem Titel „„Perspektive‘ und ‚Kontext‘ als Kernbegriffe des Philosophieunterrichts an der pädagogischen Fakultät“. Mit den Leserinnen und Lesern teilt darin ihre eigenen Erfahrungen des Philosophielehrens in pädagogischen Fächern und betont dabei, dass dank der Philosophie die Studierenden das Bewusstsein verschiedener Perspektiven gewinnen, von denen aus die von ihnen jeweils gewählte Disziplin betrachtet werden kann. Genauso wichtig ist, so Do-

rota Barcik, dass die Studierenden lernen, den jeweiligen Kontext, in welchem die von ihnen erwogenen Problemen auftauchen, zu berücksichtigen.

Der letzte in diesem Band präsentierte Artikel „Was wir unseren Kindern (nicht) beibringen sollten“ von Michał Czapara bezieht sich auf einen interessanten Aspekt der philosophischen Bildung. Es handelt sich dabei um die Bedeutung des Ethikunterrichts in der Entwicklung der weltanschaulichen Neutralität der Kinder und um die Freiheit der Eltern bezüglich der Gestaltung der moralischen Einstellungen ihrer Kinder. Czapara argumentiert, dass die Ethik in der Schule keine Alternative für Religion sein sollte, sondern den Kindern verschiedene Einstellungen und moralische Überzeugungen vorstellen sollte. Aus seiner Sicht kann Religion nur eine freiwillige außerschulische Ergänzung der Bildung darstellen, wohingegen der Ethikunterricht zu den Pflichtfächern gehören sollte.

Die in dem vorliegenden Band gesammelten Artikel zeugen nicht nur davon, dass vielen brennenden und mit der heutigen Situation der Philosophie verbundenen Problemen in der Bildung auf allen Stufen des Bildungssystems Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, sondern auch stellen auch einen guten Ausgangspunkt für weitere Diskussionen dar.

Iwona Alechnowicz-Skrzypek i Dorota Barcik

Ubiquitous Access to Information and Fragmentation of Knowledge and Society

Introduction

It is often said that the Internet allows for the unrestricted, and unlimited, access to all kinds of information. This may be true, at least, in most western-style democracies under the rule of law, but even there restrictions like economic constraints exist which means that one has to pay for the access to information. There are also legal restrictions, particularly in the case of certain types of political propaganda and pornography. But here, such constraints will not be mentioned further on since they show that even in democracies under the rule of law constraints on the access to information – no matter which media is at stake – may be necessary to maintain social order, or to protect minorities, or particularly vulnerable people. It will also not be discussed further on that people in many countries of the world experience serious limitations concerning the access to information. In particular authoritarian governments and regimes tend to tightly control all media to maintain their political power.

Given that people living in western-style democracies actually have an almost unrestricted and unlimited access to information, it can be asked whether this access really can fulfill all the promises and hopes often stated with regard to the so-called information age: people will be better informed, have greater knowledge, will have more opportunities to take part in political decision-making processes, and for the first time in history really will enjoy the freedom of expression and the freedom to inform themselves. And there were even more promises: the power of governments and state authorities, as well as that of private media companies, will be pushed back, the private media companies' role as "gatekeepers" will be obsolete and therefore – so it was said – they will not be able to set the political as well as the media agenda any longer.

However, I will present evidence that most, if not all, of the above mentioned expectations were in vain. It will be claimed that although people in western-style democracies have almost all available information at their fingertips, they are not really better informed; they do not take part in political decision-making processes in larger numbers, and they still consume information rather than produce it. Additionally, many people tend to take into account only information that confirms their previous knowledge and their already existing prejudices. Therefore, based on the analysis of empirical research, I shall claim that one – and maybe the most eminent – effect of ubiquitous access to information is the fragmentation of knowledge and therefore of society. It will be stressed that hopes that the global dissemination of information and communication technology itself could actually increase social cohesion were to be in vain.

Hopes and Expectations

The phenomena often taken as indicators of a serious change with respect to the terms of trade of access to information are mostly connected with exceptional incidents. One such event often mentioned is Barack Obama's first campaign to become president of the United States of America. His campaign was heavily based on the utilization of the Internet, e-mail, and social network tools like Twitter and

Facebook. Using these communication tools, Obama was actually able to reach a much larger audience than his competitors. He also was able to roll out his campaign with less money, and he was successful in bypassing traditional mass media like newspapers and, of course, more importantly, television. Obama's presidential campaign was particularly successful in activating and attracting first-time and female voters, and voters belonging to ethnic minorities.

Another example often referred to is the organization of the so-called "global civil society" and its incarnation in movements like "Occupy". It is said that this kind of worldwide protest would not have been possible without the Internet and the opportunities it provides for cheap, global, and instantaneous communication. Some years ago, similar statements could be found concerning the protests against the IMF and other global economic institutions. In those cases Internet websites like Indymedia.org were mentioned as an alternative to traditional mass media. The Internet was seen as an opportunity to bypass mass media as a gatekeeper in the hands of governments and huge international companies. It was said that the Internet is a tool, or even a weapon, for the global resistance against capitalism.

The last example that will be mentioned here are the attempts of the people in some countries in North Africa and the Middle East to overcome their authoritarian and often corrupt regimes. One can find plenty of statements in which it is claimed that those so-called revolutions would not have been possible without the Internet and particularly without Facebook, Twitter, or the like. People even spoke about the so-called "Facebook Revolution". In all these examples the Internet played a crucial role – at least this is what was claimed in many essays, texts, and other public statements.

Theoretical Assumptions and Empirical Evidence

In stark contrast to so many euphoric public statements about the Internet as a revolutionary and revolution-supporting medium, Evgeny Morozov's book *The Net Delusion*¹ presents a totally different view. In fact, Morozov completely dissents himself from all the optimistic and sometimes even enthusiastic statements and stresses that, up to now, all so-called Twitter and Facebook revolutions have actually failed. He particularly mentions the so-called "Green Revolution" in Iran and the revolts in Egypt, Tunisia, and Morocco. The uprisings started with aims such as regime change, to create a more democratic political system, to strengthen human and civil rights, and – last but not least – maintain economic development. But if one compares the situation in those countries before and after the revolts, one will learn that almost all these aims were completely unachieved. For instance, in Egypt, the new government still denies certain human and civil rights to women as well as to religious minorities. At least according to Western standards, the government is far from having any democratic legitimation. Actually, the situation in Egypt is worse than ever; the same must be said with respect to most, if not all, other countries of that region in which so-called revolutions took place.

With regard to the Internet Morozov claims that even if it might be true that the opportunities of communication the Internet provided actually helped the revolutionaries, its role is heavily overestimated. He stresses that particularly in those countries in which the revolutions took place, the Internet was, and is, tightly controlled by governments and state authorities; the Internet is a tool for repression at least to the same extent as it is a tool for resistance. Morozov presents evidence that the optimistic expectations concerning the Internet are often merely wishful thinking.

More important for my own claims in this paper is research on so-called „alternative media“ based on the Internet and its role in the political decision-making processes. For instance Marc Garcelon², as

1 E. Morozov, *The Net Delusion. How Not to Liberate the World*, New York 2011.

2 M. Garcelon, *The 'Indymedia' Experiment: The Internet as Movement Facilitator against Institutional Control*, "Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies" 2006 Vol. 12 no 1, pp. 55-82.

well as Chris Atton³, stress that alternative information providers like Indymedia – in recent times one could also point to WikiLeaks – were important for the development of a so-called “counter-public”. But although both scholars emphasize the importance of alternative media providers for radical or grass-root democracy, they also highlight that such media may add to the process of the fragmentation of the public sphere and, therefore, of society. For Atton and Garcelon one cause of fragmentation is that – although addressing global issues like the lack of social justice, widespread poverty and unemployment, or environmental pollution – alternative information providers most of the time are focused on local political processes. Quite contrary to the idea of a global civil society in which individuals and social groups and movements act together to answer global challenges, Garcelon and Atton would say that at the very least, existing alternative information providers cause a fragmentation of this global society into small groups of activists defined by cultural and local boundaries.

However, many scholars are rather optimistic about alternative media. Like, for instance, Bruce Williams and Michael Delli Carpini.⁴ They argue that an alternative information provider may be able to undermine gatekeeping, as well as agenda-setting and agenda-framing of traditional mass media like newspapers and television. Jeffrey Juris even claims that

“[b]eyond the production of alternative values, discourses, and identities, however, contemporary anti-corporate globalization movements are perhaps best understood as social laboratories, generating new cultural practices and political imaginaries for a digital age”.⁵

Actually, Juris turns the issue upside-down since he argues that it is the social movement which comes forward first and alternative media develops in a succession of social movements. As one can learn from the current public debates in Germany concerning the so-called Pirate Party there are many people who argue in favor of the opposite direction: the Internet comes along and then it helps to create and support social movements. Although from my own point of view Juris is right, this issue has not been settled yet. As Steven Barnett argued in the late 1990s, it is more important to ask whether the potential of alternative media to support grass-root politics and civil society really exists. Indeed, his answer is quite skeptical

“At best, there may be more information and participation opportunities for political elites and quasi-political organization. [...] At worst, the individualistic nature of electronic media may serve only to detach citizens from their geographic, ethnic, demographic or occupational communities and make them more vulnerable to the information providers and persuaders who will be colonizing and exploiting new media opportunities as much as the old”.⁶

If Barnett is right then alternative media cannot fulfill all the hopes and expectations mentioned above. But whether these optimistic views are correct, or rather Barnett’s skepticism, has to be settled in the future. But there are some hints in recent research which may show the future direction of the development of national and global media systems. For example, concerning the Korean media system, Dong-Hee Shin says that

3 C. Atton, *Current Issues in Alternative Media Research*, “Sociology Compass” 2007 Vol. 1 no 1, pp. 17-27.

4 B.A. Williams, M.X Delli Carpini, *Monica and Bill All the Time and everywhere. The Collapse of Gatekeeping and Agenda Setting in the New Media Environment*, “American Behavioral Scientist” 2004 Vol. 47 no 9, pp. 1208-1230.

5 J. S. Juris, *The New Digital Media and Activist Networking within Anti-Corporate Globalization Movements* “The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science” 2005 no 597, p. 206.

6 S. Barnett, *New Media, Old Problems: New Technology and the Political Process*, “European Journal of Communication”, 1997 Vol. 12 no 2, p. 216.

"[...] the Korea broadcasting sector shows a tendency towards a vertically-integrated marketplace creating a de facto monopoly market".⁷

A quite similar tendency towards a market-driven media system in Scandinavia is predicted by Anker Brink Lund⁸. Until now, these developments are still isolated. But if one takes into account that, for instance, the market for search engines is totally dominated by Google, and that the market for social network sites is completely "ruled" by Facebook, one can argue that there is no, or only little space, for really alternative media but that we currently experience the advent and rise of new big media companies which probably will be the new and maybe even more powerful gatekeepers and agenda-setters of the digital age.

New Media and New Threats

One may argue that the above mentioned line of argumentation happened to include a severe contradiction since on the one hand it was assumed that alternative media generates a fragmentation of the public sphere and on the other hand, it was supposed that there is a process of media concentration. In public debates it is often said that media concentration is a serious threat to democracy and freedom of expression because the information accessible for the audience would be controlled by one, or only a few, media companies which try to disseminate only information which are in their own economic and political interest. It is a matter of fact that in a traditional media system dominated by newspapers and television this threat is real and has to be taken seriously – for instance, a look back into Germany's history provides for enough empirical evidence. More recently, the political power of Silvio Berlusconi in Italy and Robert Murdoch in the United Kingdom were based, in both cases, on a media empire without any, or only minor, competition.

It may be a bold conjecture, but I would like to claim that in case of the new media this particular threat may not occur. In comparison to traditional mass media the business model of search engines and social network sites is quite different. Roughly described, search engines and social network sites are interested in knowing as much as possible about their costumers; taking only their business model into account, they are not interested in distributing specific information. Companies like Google or Facebook make money mainly with advertisements. But their concept of advertisement is not based on one-to-many communication, but on one-to-few or even one-to-one communication. For companies like Google and Facebook it is vital to know as much as possible about their customers. This knowledge enables them to present each customer exactly such an advertisement that fits to the interests and demands of the respective customer.

But the attempt to tailor the flow of information from the company to the customer according to the costumers' interests and demands is not the sole constraint to advertisements. To guarantee customer satisfaction and therefore to maintain customer loyalty Google and Facebook try to present exactly that information their customers expect to see. Google, for instance, is tailoring the results of queries depending on as to who is using the search engine. Depending on previous queries, Google's search engine tries to determine what the respective user really wants to know. Additionally, companies like Google and Facebook not only take into account what users do on the company's website; they also try to follow users through the whole net to determine the preferences of these users.

Particularly Google has no interest in crowding out mass media like newspapers and the like. It is part of Google's business model to facilitate the content other media companies produce for its own search

7 D-H, Shin, *Convergence of telecommunications, media and information technology, and implications for regulation*, "Info – The journal of policy, regulation and strategy for telecommunications" 2006 Vol. 8 no 1, p. 53.

8 A. B. Lund, *Media Markets in Scandinavia. Political Economy Aspects of Convergence and Divergence*, "Nordicom Review" 2007 Vol. 28, p. 122.

engines and for other information services. Actually, from the point of view of Google it is an advantage to operate in a rich media environment including as much different viewpoints, opinions, and beliefs as possible. Such an environment provides for the opportunity to produce search results which satisfy Google's customers no matter what these customers are looking for. The same seems to be true in case of Facebook: Without a rich media environment there would be nothing users of Facebook could "like" – and without such information, Facebook would not be able to tailor as exactly as possible according to the customer's interests and demands.

But although this kind of business model may produce happy and satisfied customers, as well as successful companies, it may also endanger democratic decision-making processes and political deliberation. Customers of Google and Facebook are not only consumers in an economic sense, but they are also potential voters, as well as citizens and therefore – whether active or passive – a part of political decision-making processes. But to participate in politics in a responsible and reasonable manner it is necessary to be well-informed and, with regard to one's own opinion, to take into account not only confirming, but also dissenting information. Eugene Borgida and Emily Stark write:

"[...] Sunstein (2001) argued that true democracy thrives when people seek out new information and ideas rather than information that only bolsters their current beliefs and attitudes. The Internet, with its capacity to provide instant, personalized information, may work against this democratic norm if people do not actually take the time to search for information on topics they are not familiar with or for information pertinent to attitudes they do not hold".⁹

The social problem search engines and social network sites create is that they make it possible for users only to take into account information that confirms their already existing prejudices and to ignore all dissenting information. But without taking into account different and contradicting information it is impossible to maintain a reasonable public discourse. Political deliberation needs the exchange of arguments and the possibility to convince other people with arguments. However, as Jonathan Morris stresses, currently we seem to experience quite the opposite:

"As viewers pursue news sources that are more tailored to their own political beliefs, the probability of exposure to divergent points of view decreases. Thus, Americans are getting different versions of the same issues and events, which may hinder the chances of political moderation and compromise among the mass public".¹⁰

That is exactly what is meant by the term "fragmentation". Since people tend to seek or receive information "that only bolsters their current beliefs and attitudes" in the political decision-making processes, it will be almost impossible to provide common knowledge that can serve as common ground for political deliberation. We have to face a political situation in which political parties and their voters and supporters are not only dissenting with regard to the way problems and challenges may be solved. Today, there is even no consent concerning the problems and challenges themselves. Even to create consensus about facts seems to be nearly impossible. One can learn that, for instance, from the debates concerning climate change.

Conclusion

Contemporary societies face a paradoxical situation: Each and every individual can access almost any information available; the Internet provides for information to an extent that was totally unimaginable

9 E. Borgida, E.N. Stark, *New Media and Politics: Some Insights from Social and Political Psychology*, "American Behavioral Scientist" 2004 Vol. 48 no 4, p. 473.
10 J. Morris, *Slanted Objectivity? Perceived Media Bias, Cable News Exposure, and Political Attitudes*, "Social Science Quarterly" 2007 Vol. 88 no 3, p. 716.

for past generations. But this gigantic amount of information growing continuously actually does not help us to solve our social problems. Rather the opposite is true: the more information we have the more dissent we experience. If one understands the history of philosophy as well as the history of education as a history of starting, maintaining, strengthening, and broadening enlightenment, then at the same time, this is a history of growing dissent about almost every important issue concerning human life. Free access to information seems to support partisanship and the fragmentation of society rather than rational discourse and consent based on the best arguments available.

The Internet can be a powerful tool for scientific inquiry as well as political deliberation; it can help to overcome dogmas and dogmatic thinking; the net at least has the potential to inform people much better than any other medium invented so far. But its strengths are at the same time its weaknesses. One can argue that while it was meant to bring people together it seems to cause social fragmentation. This challenge remains unanswered.

Bildungstheorie und Kompetenzentwicklung: Bruch oder Kontinuität?

Die europaweite Umstellung der akademischen Ausbildung auf konsekutive Studiengänge hat nicht nur in Deutschland tiefe Spuren hinterlassen und die Kritik an der gestuften neuen Ausbildungsstruktur mit Bachelor und Master ist bis heute nicht abgerissen. Dabei sind es vor allem zwei Begriffe, die in den andauernden Debatten eine große Rolle spielen: *Bildung und Kompetenz*. Während der Bildungsbegriff an eine lange deutschwe Aufklärungstradition mit prominenten Namen wie Kant, Schleiermacher, Humboldt und Hegel erinnern soll, steht der Kompetenzbegriff für eine fortschreitende Ökonomisierung des Bildungssystems. Angetrieben durch die OECD scheint die europaweite Umstellung auf eine kompetenz- und effizienzorientierte Ausbildung aber beschlossene Sache zu sein. Nun könnte der Eindruck entstehen, dass wir es hier mit einer ganz neuen Problemlage zu tun haben und allein Bildung das erklärte Ziel von akademischer Ausbildung seit der Aufklärung gewesen sei. Ein Blick in Kants *Der Streit der Fakultäten* belehrt uns jedoch eines Besseren:

„Nun nennt man das Vermögen, nach der Autonomie, d.i. frei (Prinzipien des Denkens überhaupt gemäß) zu urteilen, die Vernunft. Also wird die philosophische Fakultät, darum, weil sie für die *Wahrheit* der Lehren, die sie aufnehmen, oder auch nur einräumen soll, stehen muss, in so fern als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der der Regierung stehend gedacht werden müssen. [...]

Das Volk aber setzt sein Heil zu oberst nicht in der Freiheit, sondern in seinen natürlichen Zwecken, also in diesen drei Stücken. Nach dem Tode *selig*, im Leben unter andern Mitmenschen des *Seinen*, durch öffentliche Gesetze gesichert, endlich des physischen Genusses des *Lebens* an sich selbst (d.i. der Gesundheit und langen Lebens) gewärtig zu sein“¹.

Kant trifft hier eine Unterscheidung zwischen den drei oberen Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin sowie der unteren Fakultät der Philosophie. Nur die Philosophie fühlt sich dabei Vernunft, Wahrheit, Freiheit und Bildung verpflichtet, während die drei oberen Fakultäten das Volk mit Seelenfrieden, öffentliche Sicherheit und Gesundheit *versorgen* sollen. Kant gibt zu bedenken, dass das Volk, vor die Wahl zwischen der Freiheit und den Versorgungsangeboten gestellt, sich für letztere entscheiden würde. Der damit angesprochene Vorrang der Nützlichkeit vor der Freiheit kann auf den gegenwärtigen Streit über Bildung und Kompetenz übertragen werden, mit dem Unterschied, dass wie zu Zeiten Kants nicht nur Staatsdiener wie Pfarrer, Juristen und Ärzte, sondern der gesamte Arbeitsmarkt im Blick ist, die Philosophie als untere Fakultät längst keinen Sonderstatus mehr genießt und somit den gleichen Ansprüchen nach Nützlichkeit ausgesetzt ist. Heute sollen im Unterschied zur Zeit der Aufklärung weite Teile der Bevölkerung in den Genuss einer Hochschulausbildung gebracht werden. Damit sind zwangsläufig Verschiebungen in den Zielsetzungen akademischer Ausbildung verbunden. Denn an die Stelle von allgemeiner Bildung zur Vorbereitung auf die „Mitgesamttätigkeit“ (Friedrich Schleiermacher) in einer der Idee der Aufklärung verpflichteten Gesellschaft tritt zunehmend eine für die Verwendung auf

¹ I. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Horst D. Brandt und Piero Giordanetti (Hrsg.), Hamburg 2005, Philosophische Bibliothek 522; A 26, A 30.

dem in der modernen Gesellschaft ausdifferenzierten Arbeitsmarkt gebrauchte *employability* [Beschäftigungsfähigkeit], die wiederum in einem so genannten *Output-orientierten Studium* erworben wird. Die durch den Bologna-Prozess geforderte Vorherrschaft des Prinzips der „employability“ postuliert, dass vereinzelt Einzelne sich im Wettbewerb zu bewähren haben und nährt den Glauben an die formale Rationalität von Verfahren („Es muss sich testen lassen“) sowie die „sozialtechnische Überwölbung des pädagogischen Umgangs“ (Gruschka), womit das innere Band von Bildung und Kompetenz zerrissen wird. Damit entsteht die Gefahr einer Entkoppelung von Bildung und Kompetenz, weil in Anspielung auf Kants Verknüpfung von Anschauung und Begriff Kompetenzen ohne Bildung blind und Bildung ohne Kompetenz leer sind.

„Schulisches Bildungsziel ist weder die Rekrutierung künftigen Fachpersonals noch die Verwissenschaftlichung aller Lebensäußerungen, sondern Lebensführungskompetenz in einer ausdifferenzierten Welt. Dass mit dem Bildungsgedanken übrigens nicht nur das kognitiv anspruchsvollere, das ästhetisch beglückendere und das moralisch orientierungsstärkere Lernprogramm verbunden ist, sondern wahrscheinlich sogar das ökonomisch erfolgreichere, gehört zu den Paradoxien, ohne die es Bildung nicht gäbe“².

Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine falsch verstandene Entgegensetzung von Kompetenz und Bildung zu Lasten beider gehen könnte. Genau vor dieser Situation stehen wir heute, wenn überprüfbare Kompetenzen gegenüber einem im Vergleich dazu angeblich verschwommen erscheinenden Bildungsgedanken ausgespielt werden. Der ursprünglich positive Kompetenzgedanke ist durch die Anforderung der OECD, eine jederzeit mögliche Überprüfbarkeit jeder Kompetenz damit zu verbinden, deformiert worden. Die Hochschulausbildung ist in deren Folge zu einem Trainingsprogramm im Wettbewerb um Kreditpunkte verkommen, für selbstständiges Lernen bleibt bei alledem keine Zeit mehr. Sach- und Reflexionswissen werden voneinander getrennt, indem das eine im Fachstudium, und das andere in Gestalt von *Soft Skills* [soziale Kompetenz(en)] in einem eigens dafür kreierten Professionalisierungsbereich vermittelt werden sollen. Selbstreflexion als Bestandteil von allgemeiner Bildung verschränkt aber akademische Qualifikationen mit den sozialen und kulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Diese eher allgemein gehaltenen kritischen Bemerkungen über Bildung und Kompetenz können ihre zerstörerische Kraft aber vor allem im schulischen Unterricht entfalten, wenn keine entsprechende Vorsorge getroffen wird.

„Bei einer Kultivierung (durch Bildung, R. S.) muss es wohl um mehr als bloß um einen quantitativ messbaren Zuwachs (von Kompetenz, R. S.) gehen, sondern anstelle dessen um so etwas wie eine tiefere Einsicht in einen Sachverhalt, einen nicht zufälligen, sondern gezielt differenzierenden Ausdruck der Register von Ausdrucksmöglichkeiten (also um eine Verfeinerung), eine gewachsene Urteilsbasis und -sicherheit, also um ein Wissen um die möglichen Begründungen für das gewählte Tun, nicht zuletzt also um die Ausweitung bzw. Extension des sachlich Fachlichen um ergänzende, Modi der Weltbeherrschung“. An dieser Stelle sind wir bei einer Einheit von Kompetenz und Bildung durch nachkonstruierendes Verstehen angelangt, wie sie Martin Wagenschein vielfach für Schüler der Sekundarstufe I im Medium von Aufgaben der Mathematik und Physik beschrieben hat“³.

Bezogen auf die Bedingung der Möglichkeit von gutem Unterricht bedeutet dies die Rehabilitierung fachlicher Konzepte gegenüber der Testkultur und dem Kontrollzwang schlechter Didaktisierung als Bestandteil der gegenwärtigen OECD-Kompetenzoffensive. Der Verabschiedung der Inhalte aus dem schulischen Unterricht muss ein Ende gesetzt werden. Denn ein leer laufender Kompetenz- und Metho-

2 B. Dressler, *Mündige Bürger brauchen Reflexionswissen*; in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.09.2012, S. 8.

3 A. Gruschka, *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011, S. 52.

denzwang führt zur Langeweile und zur Verödung des schulischen Unterrichts, in dem spannende Fragen systematisch unterdrückt und durch ein albernes Methoden- und Teamtraining ersetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler finden sich immer weniger ernst genommen, wenn ihnen der Weg zu den Inhalten versperrt wird und ein gemeinsames banalisiertes Tun auf der Grundlage von vorgefertigten Fragen und Antworten an deren Stelle tritt. Dem Frontalunterricht wird schon lange eine Absage erteilt und ein angeblich individualisierter schülergerechter Unterricht soll die Freude und den Zusammenhalt in der Schulklasse stärken helfen. Befeuert wird diese unheilvolle Tendenz durch eine mit sehr vielen Forschungsgeldern ausgestattete empirische Bildungsforschung, die sich inzwischen in einer pädagogischen Gegenwelt, die mit dem tatsächlichen Unterricht nichts mehr zu tun hat, fest etabliert hat. Das diagnostische Instrumentarium wird dabei ständig ausgebaut und verfeinert. Künftige Lehrerinnen und Lehrer werden in dieser Perspektive vor allem als Unterrichtsentwickler, Moderatoren und Beobachter wahrgenommen, bei denen die Kernraufgabe des Unterrichtens immer mehr an den Rand gedrängt wird. Hat man die breit gefächerten Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer erst einmal erfolgreich verabschiedet, dann entsteht eine offene didaktische Wüste, in der die empirische Psychologie sich mit immer raffinierteren Kompetenzmodellen nach Herzenslust austoben kann. Die Lehrerinnen und Lehrer plagen unter diesem zerstörerischen Einfluss zunehmende Zweifel an ihrer eigenen Profession, da sie ja immer weniger als Erziehende und Unterrichtende, und stattdessen als Experten für kognitive Prozesse sowie als Gestalter von Lernumgebungen wahrgenommen werden.

Für die Beseitigung dieser Fehlentwicklungen wäre unter Rückgriff auf hermeneutische Didaktiktraditionen stattdessen der Aufbau einzelner Schulfächer mit den in ihnen enthaltenen erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und didaktischen Grundlegungen als „Bildungssinn der Fächer“ (Wilhelm Flitner), das „Kategoriale des Inhalts“ (Wolfgang Klafki) und das „Exemplarische der notwendigen Vertiefung“ (Martin Wagenschein) zu konfrontieren. Nur unter dieser Bedingung hat die bildende, für Beunruhigung in einem guten Sinne sorgende Unterrichtspraxis eine Chance, den durch Methoden-, Kontroll- und Prüfungszwang entkernten Unterricht wiederzubeleben:

„Wie kommen die Griechen auf die zutiefst beunruhigende Idee der irrationalen Zahl? Wieso kann der englische Premier 1919 den Versailler Vertrag unterzeichnen, obwohl er in privaten Aufzeichnungen die katastrophalen Folgen eines Rachekriegs der gekränkten Verlierernation voraussieht? Solche und ähnliche Beunruhigungsherde erfahrbar zu machen, zu schärfen, zu beschreiben – ohne die bereitliegenden und Stimmigkeit schaffenden Erklärungsrettungsringe vorschnell zu strapazieren –, das wären Züge einer Art von Wissenschaft, wie sie uns vorschwebt. Die Lehrer sollten die Möglichkeit haben, diese Züge von Wissenschaft durchzumachen – denn die Häufung und Systematisierung von Wissen, die von der Entstehung aus Beunruhigungen abgetrennt werden, können Menschen entmündigen. Solche Beunruhigungen aber sind niemanden zu ersparen, wenn es ans wirkliche Nachdenken und Verstehen geht“⁴.

Guter Unterricht verdankt sich einem gelungenen Zusammenspiel von Bildung und Didaktik. Während der didaktische Kompetenzerwerb im besten Falle zu verlässlichen Routinen führen kann, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, auf eine methodisch kontrollierte Weise die an sie gestellten Lernaufgaben zu bewältigen, beinhaltet der bildende Aspekt eine Offenheit für Beunruhigendes aller Art, die vor keinem Schulfach Halt macht, wie es in dem obigen Zitat für die Fächer Mathematik und Geschichte illustriert worden ist. Guter Unterricht spielt mit seinen Grenzen, indem das gegenseitige Verstehen auf eine harte Probe gestellt wird. Aber auf welche andere Weise sollte ein detektivisches Interesse für die zu bearbeitenden Probleme geweckt werden können? Wie anders sollten die Schülerinnen und Schüler dazu eingeladen werden können, bei der Lösung dieser Probleme selber mitzuwirken?

4 H. Rumpf, E. M. Kranich, *Welche Art von Wissen brauchen Lehrer?*, Stuttgart 2000, S. 123.

Im schulischen Unterricht setzt – im Unterschied zu einer auf Beobachtung (Diagnostik) und Beurteilung (Prüfung) ausgerichteten Kompetenzorientierung – *Bewährung* auf Begegnung und gegenseitiges Seinlassen, das sich den unvorhersehbaren Reaktionen der anderen – und damit der beständigen Möglichkeit einer Enttäuschung der eigenen Erwartungen – aussetzt. Beobachtung und Bewährung sind aber nicht miteinander vereinbar. Der politisch gewollte Vorrang von Kompetenzen und deren curriculare Festschreibung in staatlich vorgegebenen Rahmenrichtlinien treiben die Lehrerinnen und Lehrer allerdings dahin, ihre diagnostischen Fähigkeiten auf Kosten des inhaltlichen Fachwissens ständig zu erweitern. Noch nie ist der Metaebene im schulischen Unterricht so viel Aufmerksamkeit gewidmet worden, was an den Universitäten zu einer ungeahnten Blüte von Pädagogik und Fachdidaktik geführt hat. Das neue Zauberwort lautet *Teamfähigkeit*, und die ehemals selbst bestimmte Fachautorität von Lehrerinnen und Lehrern sieht sich zunehmend selber mit Teamanforderungen konfrontiert, die vom Geist der Dauerevaluierung geprägt sind und deren Methoden in pädagogischer und fachdidaktischer Forschung entwickelt werden. Doch wie konnte es zu dieser Situation überhaupt kommen?

Am Anfang stand ein durch die Akkumulierung von immer größeren Wissensbeständen entstandenes Dilemma, auf das Martin Wagenschein schon vor einem halben Jahrhundert aufmerksam gemacht hat:

„Niemand weiß, ob wir in fünfzig oder hundert Jahren in unseren Breiten überhaupt noch kopfschütteln oder lächeln werden. Wenn ja, dann gewiss auch über eine Schule, die glaubte, durch Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensergebnisse irgendetwas retten zu können. ‚Mut zur Lücke‘ sagten wir anfangs, leicht missverständlich. Wir meinten: Mut zur Gründlichkeit, Mut zum Ursprünglichen.

An die Stelle des Idols der breiten und statischen Vollständigkeit, die uns ängstlich Vorratskammern füllen lässt, suchen wir offenbar etwas Neues, einen entschlossenen Durchbruch zu den Quellen. Nicht Vollständigkeit der letzten Ergebnisse, sondern die *Unerschöpflichkeit des Ursprünglichen*“⁵.

Dieser verständliche Wunsch nach einer umfassenden Allgemeinbildung, die das schwer verdauliche, immer umfangreicher werdende Fachwissen ersetzen sollte, ist leider nicht in Erfüllung gegangen. Stattdessen wurde eine Entkoppelung von Wissen und Methode, von Bildung und Kompetenz in der zuvor beschriebenen Weise vorangetrieben, bei der mit dem fadenscheinigen Argument der Parteinahme für die schwächeren Schülerinnen und Schüler der Unterricht immer anspruchsloser, und demgegenüber die OECD-Forderung nach mehr Abiturienten immer höher getrieben wurde.

„Den Schülern sollen Methoden des Lernens in der Weise vermittelt werden, dass mit ihnen alles leicht und angenehm gelernt werden kann. Es geht also anscheinend vor allem um die Organisation der Lernarbeit, nicht aber um die Lösung der Probleme, die bei der Begegnung mit einer sachlichen Aufgabe entstehen. Didaktik löst sich auf diese Weise zunehmend in Lernselbstmanagement auf“⁶.

Vor dieser Situation stehen wir heute. Wenn es uns nicht gelingen sollte, uns von der Öde dieser ökonomischen Ideologien des „Lernselbstmanagements“ und der „Teamfähigkeit“ zu befreien, dann droht nicht nur die Vernichtung kindlicher Kreativität, Neugier und produktiver Beunruhigung, sondern auch die schrittweise Aushöhlung von Engagement und Partizipation als Bedingung der Möglichkeit für das Funktionieren eines demokratischen Gemeinwesens. Der internationale Vergleich dieser Entwicklungen sollte uns dazu ermutigen, den damit verbundenen aufklärungsfeindlichen Tendenzen gemeinsam entgegenzutreten.

5 M. Wagenschein, *Verstehen lehren*, Stuttgart 1999, S. 52 f.

6 A. Gruschka, *Verstehen...*, S. 25.

Philosophie und ergebnisorientierte Bildung

1. Vorwort

Als man vor zwei Jahren die Hochschulreform in Polen umzusetzen begann, standen die Dozentinnen und Dozenten vor der Aufgabe, die Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen zu überarbeiten, um sie an die Anforderungen des polnischen Qualifikationsrahmens anzupassen. Hierbei mussten insbesondere Qualifikationsprofile und Studienziele der Vorlesungen und Seminare klar und deutlich aufgezeigt werden. Dies bedeutete wiederum, die früheren Studienprogramme vor allem dahingehend umzugestalten, eine strikt ergebnisorientierte Hochschulbildung gewährleisten zu können. Zwar war uns damals allen bewusst, dass damit hauptsächlich positive Aspekte des Bologna-Prozesses, d.h. Studienabschlüsse vergleichbar zu machen und die Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal zu fördern, verfolgt wurden. Viele Dozentinnen und Dozenten überlegten jedoch, welche Folgen diese Ergebnisorientierung in der Hochschulbildung – um eben jene Vergleichbarkeit der verschiedensten Qualifikationen in den EU-Ländern herzustellen – nach sich ziehen würden. Sind denn wirklich die Hauptziele einer Ausbildung erreicht, wenn man den Erfolg eines Lehr- und Lernprozess lediglich an den Lernergebnissen misst? Entspricht dies überhaupt den Qualifikationen, die man den Ergebnissen einer Ausbildung unterstellen darf? Zu allen diesen Fragestellungen gesellten sich Zweifel, die einige Dozentinnen und Dozenten der Philosophie hegten: Welche Rolle soll die Philosophie nun eigentlich in einer ergebnisorientierten Bildung spielen?

Im Folgenden möchte ich mich im Einzelnen einer Beantwortung dieser Fragen widmen; dem sollen kurze Erörterungen der Grundlagen des Europäischen Qualifikationsrahmens sowie der Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens im polnischen Hochschulraum vorangestellt werden, um das diesem Beitrag zugrundeliegende Problem – den Beitrag, den die Philosophie in der ergebnisorientierten Bildung zu leisten imstande ist – besser zu verstehen.

2. Hintergrund

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wurde ab 2005 auf europäischer Ebene entwickelt. Diese entstanden als „[...] Reaktion auf das Ersuchen von Mitgliedstaaten, Sozialpartnern und anderen interessierten Gruppen [...], einen gemeinsamen Bezugsrahmen zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen zu schaffen“.¹

Aufgabe des Europäischen Qualifikationsrahmens ist es, die unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationssysteme der europäischen Länder zueinander in Bezug zu setzen. Dabei verfolgt man die Zielsetzung, die verschiedenen Bildungssysteme vergleichbar zu machen. Derzeit sind mehr als 30 europäische Staaten an einer Beteiligung an diesem Qualifikationsrahmen interessiert, wobei zum Teil bereits entsprechende Nationale Qualifikationsrahmen entwickelt wurden. Die Umsetzung eines solchen Na-

¹ Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), Europäische Gemeinschaften 2008, S. 3, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf, (Stand: 19.08.2013).

tionalen Qualifikationsrahmens bildet wiederum die notwendige Voraussetzung dafür, am Europäischen Qualifikationsrahmen teilnehmen zu können.²

Das von Europäischem sowie Nationalem Qualifikationsrahmen verfolgte Hauptziel ist verständlich: er ermöglicht die zuvor bereits hervorgehobene Vergleichbarkeit verschiedenster Qualifikationen, um die Mobilität im „Arbeitsraum Europa“ zu erleichtern. Der Nationale Qualifikationsrahmen ist dabei dem Europäischen Qualifikationsrahmen untergeordnet. Er bildet Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen, die wiederum den acht Referenzniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens entsprechen. Vier von ihnen bilden Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum. Dieser beschreibt sog. Deskriptoren für Studienzyklen: „Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind“³

Das Verfahren zur Entwicklung und Implementierung des Qualifikationsrahmens für den polnischen Hochschulraum wurde zu Beginn 2010 aufgenommen. Damals bildete man eine Expertengruppe für Lebenslanges Lernen sowie für den polnischen Qualifikationsrahmen. Die Gruppe formulierte die Grundlagen des polnischen Qualifikationsrahmens, die als sogenanntes „Buch des polnischen Qualifikationsrahmens“ Ende 2010 erschien. Im akademischen Jahr 2011/2012 wurden dann die jeweiligen Studienprogramme der Hochschulen entsprechend modifiziert.

3. Lernergebnisse: eine Kurzbeschreibung

Sowohl der Europäische wie auch der Nationale Qualifikationsrahmen orientieren sich an Lernergebnissen, die eine Beurteilung und Evaluation von Bildungsleistungen der Lernenden ermöglichen sollen.

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und zum Abschluss des Lernprozesses erwarten darf. Lernergebnisse werden dabei als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert. Bei auf Kenntnissen beruhenden Lernergebnissen handelt es sich um das zu erwartende Wissen, das der Lernende abschließend erworben hat. Unter Kenntnissen werden dabei theoretisches sowie Faktenwissen verstanden. Unter Fertigkeiten versteht man wiederum, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse nutzen zu können. Zu diesen Fertigkeiten zählen sowohl kognitive (bspw. logisches, intuitives und kreatives Denken) als auch praktische Fertigkeiten (bspw. Methoden, Materialien, Werkzeuge und Instrumente anzuwenden). Die letzte Kategorie dieser Lernergebnisse bilden Kompetenzen. Hierunter werden sämtliche Fähigkeiten verstanden, „[...] Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“⁴

Lernergebnisse beziehen sich somit vor allem auf die Ergebnisse des Lernprozesses. Sie zeigen, was der Lernende nach Abschluss des Lernens weiß, kann und welche Fähigkeiten er besitzt. Es handelt sich demnach um Kompetenzen, die der Lernende während des Lernprozesses erworben hat. Lernergebnisse sind dabei jedoch aus der Sicht der Lernenden, nicht aus der Sicht der Lehrenden zu erfassen. Zum Abschluss des Prozesses sollten die erzielten Lernergebnisse extern überprüft werden.⁵ Gerade das zuletzt genannte Merkmal ist von besonderer Bedeutung, insbesondere bezogen auf den Hochschulraum. Er fördert die Umsetzung des Bologna-Prozesses, indem er einen Vergleich der Abschlüsse ermöglicht sowie ein Leistungspunktesystem einführt.

2 Qualifikationen europaweit vergleichbar machen: „Europäischer“ und „Nationaler Qualifikationsrahmen“, [in:] Presse-Anzeiger, <http://www.presseanzeiger.de/pa/Qualifikationen-europaweit-vergleichbar-machen-Europaeischer-und-553196>, (Stand: 19.08.2013).

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, S. 14.

4 Ebenda, S. 11

5 G. Grün, S. Tritscher-Archan, S. Weiß, in Kooperation mit der ZOOM Partnerschaft, *Leitfaden zur Beschreibung der Lernergebnisse*, Wien (2009), S.4, http://ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf (Stand 20.08.2013).

4. Vor- und Nachteile der Ergebnisorientierung

Selbstverständlich ist, dass man der Frage nach dem generellen Nutzen einer solchen Ergebnisorientierung nachgeht. Dieser stellt sich natürlich für die Lehrenden einerseits, und die Lernenden andererseits unterschiedlich dar. Berücksichtigung finden dabei im Allgemeinen Aspekte der Bildungssituation sowie der Qualitätssicherung. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang darauf, dass ein solcher Ansatz Lehrenden und Studierenden dabei behilflich ist, die jeweiligen Erwartungshaltungen deutlicher zu formulieren. Zudem ist eine strikte Ergebnisorientierung dabei behilflich, sich klarer darauf zu konzentrieren, was nach Ansicht der Lernenden (Studierenden) im Lernprozess (d.h. im jeweiligen Studiengang) an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten überhaupt erwerben soll. Der entscheidende Nutzen für die Studierenden liegt wiederum in einem strukturierten Verfahren der Auswertung, Reflexion und Beurteilung des Lehr- und Lernprozesses begründet.

Nachteile einer Ergebnisorientierung sind wiederum, dass hiermit eine schlicht zielorientierte Lernkultur erzeugt, intellektuelle Herausforderungen sowie die Förderung der Kreativität weitestgehend vermieden, die Autonomie der Lernenden eingeschränkt und nicht zuletzt eine maßgebliche Reduktion der Lerninhalte auf die zuvor formulierten Ergebnisse erzielt werden.⁶ All dies verweist nun darauf, dass im Rahmen von Fragestellungen nach der Ergebnisorientierung das Verständnis von Bildung selbst auf dem Prüfstand steht. Zwar verweist man stets darauf, dass damit Karrierewege leichter planbar werden, was jedoch lediglich für Fachkompetenzen – für die also Lernergebnisse recht einfach verglichen werden können – gilt. Was aber mit der Allgemeinbildung, für die man nur schwerlich eindeutig abgrenzbare Qualifikationen und Ergebnisse festlegen kann? Verhält es sich nicht vielmehr so, dass man im Rahmen einer strikten Ergebnisorientierung den Menschen auf den – um es mit Max Weber pointiert zum Ausdruck zu bringen – „Fachidioten“ reduziert? In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage nach der Gewichtung, d.h. ob es denn Ziel wäre, schlicht Fachmann zu sein oder eben doch „Mensch“, der ebenso mit sich wie auch mit anderen umzugehen weiß. Bildung bedeutet schließlich mehr als nur Formung.

5. Das Problem der Bildung in der digitalisierten Kultur

Betrachtet man die ergebnisorientierte Bildung aus dem Blickwinkel des Menschen, so eröffnet sich natürlich Freiraum für die Philosophie. Der Mensch gilt mithin als Individuum, das in steter Entwicklung begriffen ist. Er häuft nicht nur Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse an, sondern verfügt freilich über eine eigene Persönlichkeit, an der er unaufhörlich „arbeitet“. Dieser Satz klingt trivial. Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf wichtige Prozesse, die man kurz die *Vermessung und Anonymisierung der Gesellschaft* nennt und versuchen, tiefer den Sinn dieser trivialen Feststellung zu verstehen. Anfang des 20. Jahrhunderts dachten viele Philosophen über die, wie man es damals sagte: Massengesellschaft, nach und zeigte ihre „dunkle Seiten“ auf. Karl Jaspers schrieb in dem im Jahre 1931 veröffentlichten Buch *Die geistige Situation der Zeit*, dass die Massenordnung zur Verschwendung der Bildungsschicht führt, „[...] welche auf Grund kontinuierlicher Schulung eine Disziplin des Denkens und Fühlens entwickelt hatte, aus der sie Widerhall für geistige Schöpfungen sein könnte“. Dies geschieht deshalb, weil der Massenmensch schnell und oberflächlich lebt. Der Mensch, so Jaspers, „[...] will nicht mehr die Vorbereitung und Anstrengung ohne den konkreten Zweck, der sie in Nutzen umsetzt. Er will nicht warten und reifen lassen. Alles muss sogleich gegenwärtige Befriedigung sein. Das Geistige ist zu augenblicklichen Vergnügungen geworden“.⁷

6 R. Zärcher, *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen*, Wien (2012), S. 19 und 21.

7 K. Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit* S. 107-109.

Die Veränderungen der Lebensweisen zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden jedoch nicht nur in Konsequenz einer solchen „Massenordnung“. Weitere Ursachen liegen in der Entwicklung der Massenmedien. Vor einhundert Jahren wies einer der sich mit dieser Themenstellung auseinandersetzen- den Pädagogen folgendermaßen auf die Gefahren des Rundfunks hin: „Alles wird nivelliert. Man schafft nicht mehr selbst, man nimmt auch im Geistigen das Fertigfabrikat. Man denkt nicht mehr, es wird für einen gedacht; man formt nicht mehr, man lässt sich formen und wird zum Kulturklischee. Die Mütter erzählen keine Märchen mehr, man schnallt den Kleinen den Kopfhörer um“.⁸ Heute erscheinen diese Bemerkungen recht lächerlich. Was bedeuten schon Gefahren des Rundfunks angesichts der Folgen der heutigen Entwicklungen elektronischer Medien, insbesondere ihres Leitmediums, des Internets. Es ermöglicht einen schier unbegrenzten Zugang zu Informationen und Wissen. Zugleich ist es ein außer- ordentlich schnelles Kommunikationsmedium, an dem verständlicher Weise viel Kritik geäußert wird. Auf eine dieser „Schattenseiten“ verweist Andrew Keen in seinem Buch *Die Stunde der Stümper. Wie wir im Internet unsere Kultur zerstören* (München, 2008). Vor allem widmet er sich dem Problem, dass unzählige „Amateure“, und zwar anonym nicht nur Werke wie Filme und Musik, sondern eben auch Falschinforma- tionen verbreiten, was wiederum zur Zerstörung „echten Schaffens“ von Künstlern, Journalisten und Experten aus den verschiedensten Wissensbereichen führt. Insoweit herrsche der „Kult des Amateurs“, der im Internet keinen Raum für Meinungen und Urteile zulasse, sich aber zugleich keinerlei Sorgen um die Richtigkeit und Redlichkeit seines Handelns machen müsse. Amateure eignen sich fremdes Eigentum an und schaffen damit ihre gänzlich eigene Kultur. Sie sind gleichzeitig Schöpfer und Konsumenten dieser Kultur.

Letztere Aussage stammt von Dubravka Ugrešić, die sich für ihre Beschreibung dieser Kultur der „Ka- raoke-Metapher“ bedient. In ihrem Essayband *Karaokekultur* beschäftigt sie sich mit neuen Erscheinun- gen wie der „Fanfiction“, Handy-Romanen, *Big Brother-Shows*, der Twitter-Technologie sowie dem „[...] endlosen digitalen Dschungel von Mittelmäßigkeit“, von „virtueller und faktischer Souvenirindustrie“.⁹ All diese Erscheinungen bringen eine Kulturten- denz zum Ausdruck, die auf einer Verwischung jeglicher Unterschiede zwischen Original und Kopie, zwischen Profi und Amateur beruht. „Für Ugrešić hat sich das Karaoke längst zu einer ‚Kultur‘ entwickelt, zu der bizarre Adaptationen aller Art gehören, auch die sogenannten ‚Quirk-Books‘, die die Verfasser klassischer Literaturwerke mit Elementen der Popkultur mischen“¹⁰. Deshalb sieht sie das Internet als das Megakaraoke, in dem sich „[...] Millionen von Menschen [...] um ein Mikrofon reißen, um ihre Version eines Liedes vorzutragen. Wessen Liedes? Das ist unwich- tig: Die Amnesie scheint ein Nebenprodukt der Informationsrevolution zu sein. Hauptsache – man singt. Das Internet ist also eine Revolution, darin sind sich alle einig“.¹¹

Ugrešić beruft sich bei der Ausformulierung ihrer Thesen ebenso auf Alan Kirby. Er vertritt den Stand- punkt, dass wir in einem „Digimodernismus“, in einer pseudo-modernen Kultur leben. Die grundlegen- de Eigenschaft dieser Kultur sei wiederum der Wunsch danach, zu der Welt des kindlichen Spielens zurückzukehren.¹²

Die Nivellierung von Allem, worüber man zu Beginn des 20. Jahrhunderts so zahl- und umfangreich schrieb, vertieft sich nun. Damals beschrieb man Kulturklischees, heute eine Karaokekultur. In beiden Fällen haben wir es mit derselben Erscheinung zu tun: die Leute „arbeiten“ nicht mehr (selbst), sie kopieren. Heute kann jeder nicht nur Schriftsteller und Schauspieler, sondern auch Maler „sein“. Es genügt bereits, geeignete Apps auf das Handy herunterzuladen, und schon wird „gemalt“. Das Ergebnis wird ausgedruckt und an die

8 E. Reisch, *Gefahren des Rundfunks*, [in:] „Beiträge der Volkshochschule Breslau“ 1927-1928/9-11.

9 I. Rakusa, *Im Haus der Literatur gibt es neue Mieter*, <http://www.zeit.de/2012/34/Dubravka-Ugresic-Karaokekultur> (Stand 30.01.2013).

10 Ebenda.

11 D. Ugrešić, *Karaokekultur*, aus dem Kroatischen von Mirjana und Klaus Wittmann, Berlin 2012, S. 21.

12 A. Kirby, *The Death of Postmodernism and Beyond*, „Philosophy Now“ 2006, Nr 58.

Wand gehängt. Ohne sonderlich viel Mühe und Anstrengung darauf zu verwenden. Was man bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts offen und kritisch hinterfragte, ist heute eine wesentlich tiefergehende sowie weiter verbreitete Problemstellung. Denn: man „arbeitet“ heute nicht mehr wirklich, da das Eigentliche Computerprogramme erledigen. Man denkt auch nicht mehr. Klar ist, dass die allgemeine Tendenz zum Kopieren und Nachahmen den Sinn der Bildung nachhaltig beeinflusst, sogar infrage stellt. Bewahrt man sich nicht eine skeptische Haltung gegenüber der Kultur des Netzes, wie es Andrew Keen tut, dann muss man mithin etwas unternehmen, um den „Web-Usern“ ein notwendiges Maß an Selbstbewusstsein zu vermitteln. In seiner Besprechung von Keens Buch bemerkt Walter Delabar somit zu Recht: „Dass eine Gesellschaft nur existieren kann, wenn sie Werte und damit auch Einkommen schafft, bedeutet eben nicht, dass man die Revenuen der Kulturindustrie oder Werbewirtschaft sichern muss. [...] Keine Frage – Regulierungen, Kontrollen und ein einigermaßen reflektierter Umgang mit dem Netz sind sinnvoll“¹³. Eben dieser angemahnte „reflektierte Umgang“ mit dem Internet zählt maßgeblich zu den heutigen Zielen der Bildung.

6. Was kann die Philosophie in der ergebnisorientierten Bildung anbieten?

Stellt man die oben erwähnten Kultur Tendenzen und die Konsequenzen einer strikten Ergebnisorientierung – verbunden mit einem weitestgehenden Verzicht auf intellektuelle Herausforderungen und einer mangelnden Förderung der Kreativität von Lernenden – nebeneinander, so erkennt man bereits auf den ersten Blick die Unentbehrlichkeit eines philosophischen Beitrags zum Lernprozess. In einer Welt, in der Kopieren mehr bedeuten als freies Schaffen, in der alles zu standardisierten Formeln wird, sollte eben die Philosophie den Menschen dabei unterstützen, *autonom denken* und selbstbewusst *handeln zu können*. Heute wie früher muss der Mensch dazu befähigt werden, nicht nur klar zu denken, sondern sich ebenso kritisch über seine Umwelt zu äußern.

Unterzieht man nun die eingangs erwähnten Kategorien der Lernergebnisse einer Analyse und bezieht dabei die Rolle der Philosophie mit ein – wie sie also bei ihrer Ausgestaltung unterstützend wirkend kann –, so gelangt man zu den folgenden Ergebnissen:

Zugrunde gelegt sei die Annahme, dass Lernende (Studierende) nach dem Abschluss eines Lernprozesses entsprechende Kenntnisse und Wissen erworben haben. Hierunter wird die Gesamtheit aller Fakten und Grundsätze aus Theorie und Praxis verstanden. Diese Gesamtheit sollte aber nun systematisch eingeordnet werden können, schließlich genügt eines schlichtes „verfügen“ nicht. An diesem Punkt sollte die Philosophie einspringen. Sie zeigt Methoden und Ziele des Wissens auf, da nur sie Fragen darüber stellt, was allgemein „Wissen“ ist. Hierzu ist es ebenso erforderlich, Theorien über den informationellen Gehalt dieses Wissens aufstellen zu können, um das erworbene Wissen auch zu verstehen. Daneben ist es sehr wichtig, das Wissen mit anderen Zielen des Lebens (hier: des Studierenden) in Verbindung zu bringen. Hierbei handelt sich vor allem um die Fertigkeit der Selbsthaltung, also dem Streben nach eigener Entwicklung. Die antike Forderung, für sich selbst zu sorgen, sollte niemals – so Michel Foucault – vernachlässigt werden.¹⁴ Dies vor allem angesichts der gegenwärtigen Kulturprozesse, die nur wenig Freiraum für geistige Schaffenskraft bieten.

Bezogen auf die Kategorie der Fertigkeiten kommt der Philosophie eine mithin maßgebliche Rolle zu. Ohne Philosophie ist es schlichtweg unmöglich, aufgrund von Lernergebnissen zu logischem, intuitivem und kreativem Denken zu gelangen. Die Philosophie lehrt, was Denken heißt. Sie ist zugleich die beste Lehrerin für kreatives und kritisches Denken.

Schließlich soll die Bereitschaft vermittelt werden, erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten situationssadäquat um- und einzusetzen. Die zu ihnen gleichermaßen zählenden Haltungen, Einstellungen und Werte

¹³ W. Delabar, *Der Untergang des Abendlandes? In die „Stunde der Stümpfer“ attackiert Andrew Keen das Internet, trifft er aber nicht*, http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=13012 (Stand: 22.08.2013).

¹⁴ M. Foucault, *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France*, aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann, Frankfurt am Main 2004.

können wiederum einzig und allein mit der Fähigkeit zu philosophischer Reflexion erreicht werden. Besonders wichtig ist hierbei die soziale Kompetenz, die zur Zusammenarbeit befähigt. Nur im gemeinschaftlichen Handeln kann sich der Mensch im Ganzen zu einem ganzheitlichen Wesen entwickeln.

7. Fazit

Als im Rahmen der Hochschulreform die Studienprogramme an die neuen Anforderungen des Qualifikationsrahmens angepasst werden mussten, bedeutete dies für die Dozentinnen und Dozenten zugleich, die Aufgaben einer ergebnisorientierten Bildung zu überdenken. Trotz all der Nachteile, die eine solche Bildung mit sich bringt, verbleibt der Philosophie ebenso in ihr ein freier Platz, gilt sie doch als Lehrerin des kritischen Denkens. Sie ist nicht nur dabei behilflich, den Menschen im Allgemeinen zu formen, sondern befähigt gleichermaßen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Medien, um Unterschiede zwischen begründetem und unbegründetem Wissen, geprüften und ungeprüften Informationen, zwischen „guter“ und „schlechter“ Literatur etc. verstehen zu können sowie diesbezüglich zu einem Ausgleich zu gelangen. Sie ist es, die einen reflektierten Umgang mit den Werken einer digital geprägten Kultur vermittelt.

„Perspektive“ und „Kontext“ als Kernbegriffe des Philosophieunterrichts an der pädagogischen Fakultät

Am Anfang ist es sinnvoll zu klären, warum dieses Thema betrachtenswert ist. Die Formulierung des Themas ergibt sich aus einem Problem, mit dem ich mich auseinandersetzen musste. Ich möchte hier also die Ergebnisse meiner Überlegungen in Verbindung mit meiner Erfahrung darstellen. Während ich als Doktorandin an der Opole Universität ein Unterrichtspraktikum machen sollte, musste ich bestimmte Barrieren und Probleme bewältigen um mit der Situation zu Recht zu kommen. In dieser Hinsicht habe ich eine Methode erarbeitet, die für mich sehr hilfreich während des Philosophieunterrichts an der pädagogischen Fakultät war. Ich denke aber, dass diese Methode wohl auch an anderen Fakultäten, außer der philosophischen Fakultät etwas bringen kann. Das Thema ist schon deshalb wichtig, weil man von vielen Seiten hören kann, dass Philosophie eine bloße Betrachtung ist, die keine positiven Folgen für das Berufsleben und die Gesellschaft hat. Man kann natürlich das Schweigen von Vielen als Antwort verstehen, aber man kann auch mit den Argumenten sofort in die Mitte des Gewitters schreiten. In diesem Sinne nicht nur die einzelnen Lösungen, die ich für den Eigenbedarf entwickelt habe, einen Wert repräsentieren, sondern viel wichtiger ist die Auseinandersetzung mit diesem Thema selber und die dargestellten Voraussetzungen für den gelungenen Philosophieunterricht in einer Situation, in der man sehr geringes Interesse an Philosophie bei den Studierenden finden kann.

Bevor ich das genaue Thema bespreche, ist es notwendig einige Informationen über die Unterschiede zwischen der Organisation der Universitäten in Polen und Deutschland präsentieren. Ich begrenze mich nur darauf, was Philosophieunterricht betrifft und erkläre kurz, waraus die oben erwähnten Probleme sich ergeben und diesbezüglich, warum dieses Thema so wichtig für mich erscheint. In Polen ist es so, dass Philosophie ein Fach ist, das in verschiedenen Studiengängen als ein Teil der allgemeinen Ausbildung vorkommt. Es ist sehr oft so, dass für die Studierenden je nach dem ungefähr 30 oder 15 Vortragsstunden und 30 Übungsstunden in Philosophie obligatorisch sind. Während dieser 60 Stunden sollen die Studierenden die Hauptgedanken der wichtigsten Philosophen von der griechischen Antike bis zur Neuzeit kennenlernen – das ist natürlich unmöglich. Was machen die Dozenten daher sehr oft, um mit dieser Situation zu Recht zu kommen? Sie wählen das, was sie selbst am meisten schätzen und vermitteln in kürzerer Form das, was sie am Ende während der Prüfung hören möchten. Das ist verständlich, weil es zu wenig Zeit ist, um die Gedanken gut zu präsentieren, die Noten aber am Ende vergeben werden sollen. Welche Folgen hat aber eine solche Organisation? Es gibt bestimmt viele. Um wenigstens nur eine zu nennen, kann man auf die Kritik von Reinhard Schulz hinweisen, die er am Bologna-Prozess übt. Schulz analysiert gegenwärtige Probleme und Herausforderungen des Hochschulwesens und meint, dass eine beunruhigende Nachwirkung des Bologna Prozesses die Tatsache ist, dass die Studierenden mehr an Kreditpunkten als am Studieren interessiert sind. Laut Schulz resultiert dieses Modell in einer Verflachung des Studiums selbst. Was aber noch wichtiger ist und was unterstrichen sein sollte, (...) jede

selbstständige studentische Neugier wird erstickt“¹. Während des Philosophieseminars geht es aber um das genaue Gegenteil dieses Phänomens, nämlich um die Erweckung der Neugier, die die Studierenden dann selber entwickeln können. Die Philosophie auch in seinem akademischen Aufzug kann nicht nur die Neugier erwecken, aber auch, wie es schon Aristoteles wollte Verwunderung hervorrufen. Dies scheint besonders wichtig in Zeit des technischen Fortschritts, weil Verwunderung und Reflexion über die Disziplin, die die jungen Menschen studieren, viel Gutes für die Gesellschaft bringt. Die Spezialisten aus einzelnen Disziplinen geraten nicht dank der Reflexion über ihre Disziplin in die sogenannte Verabsolutiesierung.

Dass die Verabsolutiesierung einzelner Stufen von Wissen und Disziplinen eine Gefahr darstellt, muss man nicht deuten, da es schon z. B. Karl Jaspers im 20. Jahrhundert mit aller Deutlichkeit erläutert hat. Um ein Beispiel zu nennen, kann man darauf hinweisen, dass Verabsolutiesierung eines Wissensteils dazu führt, dass die Menschen ein Denkschema darstellen, anhand dessen nur das für wichtig gilt, was dieses Schema enthält. Alle andere Inhalte sind in solchen Verfahren als unwichtig angesehen und sie sind nicht berücksichtigt. Es resultiert in die passiven Haltung der Studierenden. Der Unterricht ist dann nur anderthalb Stunde, die man einfach überdauern muss. Das andere Resultat dieser Tatsache ist es auch das, dass das Wissen als das starre und fertige durch die unerreichbaren Wissenschaftler herausgestellten Produkt präsentiert ist. Währenddessen das Wissen viel mehr kompliziertes Phänomen ist und es dem Wissen selbst nicht dient, wenn die Studierenden es als ein fertiges Produkt verstehen. Es bleibt sehr oft kein Platz für die Reflexion darüber, was Wissen ist und wie es danach streben kann. Man zeigt auch die negative Konsequenzen der Verabsolutiesierung nicht. Die wichtigste Aufgabe des Studiums ist es, den Menschen gewisse Informationen zu vermitteln und prüfen, ob sie es besitzen ohne eine Frage zu stellen, ob sie es verstehen oder nicht. Das Studium ist nicht mehr ein Treffen der Menschen, mit denen man Erfahrung, Wissen, Perspektiven usw. austauschen kann, sondern viel mehr einer Fabrik ähnlich ist, die gewisse dieselbe Produkte herstellt. Wer etwas anders als alle macht, der als ein aussortiertes Produkt gilt. Diese radikale Schätzung der Situation an der Universität ergibt sich auch daraus, dass die Universität aus dem Augen ihre Aufgabe verliert und wahrscheinlich die Effektivität der Wirtschaftsinstitutionen bewundert². Hier muss man aber die Frage stellen, ob alle Mechanismen, die in der Wirtschaft gute Ergebnisse geben, auch an der Universität genau so gut funktionieren können und ob wir vielleicht etwas wichtiges nicht vergessen. Wie kann man also die Verabsolutiesierung wenigstens teilweise vermeiden und wie kann man die Metareflexion über einzelnen akademischen Fächer wecken und entwickeln, sind die Hauptfragen dieses Beitrags.

In dieser Darstellung will ich nur darüber sprechen, was in meinem eigenen Unterricht wichtig war – ich spreche also, wie schon früher gesagt wurde, über meine eigene Erfahrung. Manche Studierende haben während der zweiten Stufe des Studiums, also im Masterstudium, auch ein zweites Fach, das mit Philosophie verbunden ist, nämlich „Gegenwärtige Probleme der Philosophie und Ethik“. Ich leite dieses Fach an der pädagogischen Fakultät und habe schon am Anfang ein großes Problem gesehen. Die Studierenden wissen zwar, dass so etwas wie Philosophie existiert, aber sie haben keine Ahnung, wozu sie dient. Sie haben sehr oft Angst vor Philosophie und sagen häufig, dass Philosophie zu schwer ist. Die Voraussetzung meines Unterrichts ist, dass die Teilnehmer schon Grundwissen besitzen und ich sie in die aktuellen Themen einführe oder ihnen zumindest ein paar Punkte erkläre bzw. erläutere. Meine Meinung ist, dass Philosophie wichtig ist, auch für Pädagogen oder sogar besonders für Pädagogen. Bei diesem

1 R. Schulz, *Wozu noch Geisteswissenschaften? Oder: Auf der Suche nach der Versöhnung des Unvereinbaren*, [in:] *Wozu noch Geisteswissenschaften?* Hrsg. M. Goldmann, J. Köhrsen, R. Schulz, D. Thomaschke, s. 80.

2 Die These, dass für die Organisation der Universität vorbildlich der Model einer Firma ist, stellt man heutzutage schon eindeutig und sieht man in solcher Tätigkeit ein Gefahr für die Zukunft der Universität. Sehe z.B. H. Jakuszko, *Filozofia 2.0 – Paradygmaty – Wartości – Instytucje*, [w:] „Kultura i wartości“, Nr. 3(7) 2013, s. 148.

Thema stoße ich immer auf eine große Barriere. Deshalb musste ich mir Gedanken darüber machen, wie ich diese Barriere überwinden kann.

Für die Ansprüche einer Einführung ins Seminar habe ich mich mit zwei Begriffen beschäftigt und zwar mit dem Begriff „Perspektive“ und dem Begriff „Kontext“. Warum diese zwei und wozu habe ich sie rausgesucht? Dem Begriff „Perspektive“ bin ich natürlich als Philosophiestudentin schon sehr früh begegnet. Viele Philosophen meinen, dass Perspektive und Perspektivewechsel sehr wichtig im philosophischen Denken sind. Man kann hierzu z.B. Immanuel Kant als Repräsentant zählen, aber es gab auch viele andere. Um ein Beispiel vom Bereich der Wissenschaften vorzustellen, kann man der Name von Kopernicus zurückrufen. Hätte Kopernicus kein Mut die Perspektive wechseln zu können, könnte er der heutzutage weltweit bekannte Tatsache nicht bestimmen, dass die Erde sich um die Sonne dreht. Trotz dieses Umstandes, dass die Begriffe „Perspektive“ und „Perspektivewechsel“ so wichtig für Philosophen sind und sehr oft zum Fortschritt des Wissen bringen, habe ich ganz klar diesen Gedanken mit seiner Struktur in meinem Germanistikstudium angetroffen. Es war im Unterricht von Phonetik. Der Leiter dieses Unterrichts wollte uns erklären, welchen Unterschied es zwischen Phonetik und Phonemik gibt und demzufolge zwischen Phonem und Phon. Grob gesagt: Phon ist ein Laut und Phonem ist eine abstrakte Einheit. Die Schlussfolgerung seiner Übung war, dass Phonem und Phon zwei verschiedene Aspekte einer und der derselben Sache sind. Diese einfache und brillante Erklärung hat mir klar gemacht, dass es mit philosophischen Problemen sehr oft dasselbe ist. Wenn ich während meines Unterrichts eine Frage stelle, dann geben mir die Studierenden falsche Antworten nicht weil sie böse sind, sondern weil sie nicht zwischen fachbezogener Frage und philosophischer Frage unterscheiden. Um negative Gefühle zu vermeiden, erkläre ich seit diesem Moment meinen Studierenden diesen Unterschied und dank dem läuft unsere Kommunikation besser. Ich mache immer eine Bemerkung, dass es wichtig ist, wer die Frage stellt – ob es ein Philosoph, ein Pädagoge oder ein Soziologe ist. Wenn ich z.B. über moralische Autonomie bei Frankfurt spreche und es kommt bei diesem Thema der Begriff „Sozialisation“ vor, sage ich sofort, dass dieser Begriff hier für mich aus philosophischen Gründen wichtig ist. Die Pädagogen übergehen stillschweigend sehr oft diese Perspektive ihres Faches. Wenn ich also frage „was ist Sozialisation“ heißt es, dass ich nach etwas anderem Frage als würde ich diese Frage aus pädagogischer Perspektive stellen. Dies ist vielleicht offensichtlich, aber für meine Studierenden bringt diese kurze Erläuterung sehr viel und ist sehr hilfreich für das ganze Seminar. Meine Aufgabe sehe ich hier also in der Bewusstmachung. Mit welchem Hilfsmittel zeige ich noch im Folgenden.

Den zweiten Kernbegriff, also „Kontext“, habe ich sehr oft während meines Philosophiestudiums in Katowice gehört. Die wichtigste Voraussetzung ist hier, dass niemand in einem kontextfreien Raum philosophiert³. Die philosophischen Äußerungen finden vor einem bestimmten Hintergrund statt und dieser muss für die Empfänger bekannt sein, um die Gedanken richtig zu begreifen. Ohne das geht die ganze Übung schief. Ein von mir ausgewählter Text handelt z.B. von der Lüge. Die Autorin Maria Osowska spricht über verschiedene Normen. Unter Anderem zeigt sie, wie die Lüge in der Gesellschaft funktioniert. Sie erwähnt auch den Standpunkt von Immanuel Kant, aber sie erklärt nicht, warum Kant so stickt gegen jede Lüge war. Wenn ich die Studierenden frage, was sie darüber denken, sagen sie immer und sofort: „es ist unmöglich so zu handeln, wie Kant es will“, oder „Im wahren Leben geht das nicht“. Wenn ich aber erkläre, was im Hintergrund steht – also hier „der kategorische Imperativ“, dann nehmen sie das ganze Thema ernst auch wenn sie immer noch anderer Meinung sind. Ich mache also mit meinen Studierenden ein Deal. In solchen Fällen sage ich: es ist unwichtig, was du in diesem Moment meinst, die Frage ist, warum dieser Philosoph das so meinen konnte. Wenn wir diese Frage beantworten, können wir über deine Meinung sprechen.

³ Sehe A.J. Noras, *Kant a neokantyzm badeński i marburski*, Katowice 2000, s. 131.

Nach diesen einführenden Bemerkungen möchte ich noch einmal der Grund für dieses Beitrag kurz fassen. Meine Erfahrung: Die Studierenden haben Angst vor Philosophie. Problem: Sie verstehen nicht oder mißverstehen sehr oft philosophische Aussagen. Aufgabe: Philosophie für nicht-philosophische Fächer leichter zu machen. Voraussetzung: Philosophie soll für die Studierenden nutzbar sein. Ich gehe davon aus, dass die Studierenden aus nicht-philosophischen Bereichen kein umfangreiches philosophisches Wissen besitzen müssen, aber sie sollen zumindest im Stande sein, die philosophische Perspektive ihres eigenen Faches zu erkennen. Das gibt ihnen ein Mittel, das sie in verschiedenen beruflichen Situationen nutzen können.

Jetzt gehe ich in die konkreten Übungen, die ich immer im ersten Unterricht mache, um diese zwei Elemente (Perspektive und Kontext) sichtbar zu machen. Wenn ich über Perspektive spreche, mache ich mindestens drei Übungen. Hier präsentiere ich nur eine, die für mich besonders wichtig ist, weil sie über Perspektivewechsel spricht. Das ganze Gedankenexperiment ist ganz einfach und anschaulich. Ich mache es, weil es lange im Gedächtnis bleibt. Außerdem kann ich in jeder Situation bei der Besprechung schwerer Themen auf diese leichte, einführende Übung zurückgreifen. Hier also die Übung: Ich nehme den Rubik-Würfel und bitte um eine Epoche im Sinne Husserls (ich sage natürlich nicht, dass diese Übung irgendwie mit Husserl zusammenhängt). Ich sage: Stellen sie sich vor, dass Sie den Rubik-Würfel jetzt zum ersten mal im Leben sehen. Ich zeige den Würfel nur von einer Seite und stelle die Frage: Wenn jetzt jemand sie fragen würde, welche Farbe der ganze Würfel hat, was würden sie antworten? Die Teilnehmer nennen natürlich die Farbe, die sie sehen. Nehmen wir an, dass es rot ist. Danach drehe ich den Würfel auf eine andere (z.B. grüne) Seite und stelle dieselbe Frage. Die Antwort ist die folgende: Der Würfel ist rot-grün. Ich wiederhole die ganze Tätigkeit und was höre ich letztendlich auf dieselbe Frage? „Wir wissen nicht, welche Farbe der Würfel hat. Aus der Erfahrung wissen wir, dass er drei verschiedene Farben hat, aber höchstwahrscheinlich hat er auch andere Farben. Wenn wir das wissen wollen, müssen wir den Würfel auf jede Seite drehen“. Und hiermit beginnt die Philosophie meines Unterrichts. Ich gewinne einen Raum für Philosophie, für welche es sehr oft keinen Platz in den Köpfen meiner Studierenden gibt. Von diesem Moment an, wenn ich interdisziplinäre Themen bespreche und ich eine Antwort aus pädagogischer Perspektive höre, sage ich: Die Antwort ist richtig unter der Voraussetzung, dass die Frage ein Pädagoge stellt. Jetzt versuchen sie die Perspektive zu wechseln, drehen den Würfel und suchen nach einer philosophischen Perspektive und es ist sehr oft so, dass es klappt. Was mache ich, wenn es aber nicht klappt? Dafür dient die zweite Übung. Ich beziehe mich auf den Begriff „Kontext“.

Wenn die Studierenden keine Antwort geben können, frage ich nach dem Kontext. Es ist aber sehr oft so, dass sie den Kontext nicht kennen – ich muss also den Kontext herstellen um den Unterricht weiter zu führen. Ich beginne mit einer leichten Frage und Schritt für Schritt gehe ich in die Richtung einer potenziellen sinnvollen Antwort. Zuerst aber zeige ich den Studierenden, warum der Kontext so wichtig ist. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe lese ich ein Fragment eines Gedichts. Es ist eine Zeile von Antoni Słonimski. Sie lautet folgendermaßen: „Ich lege den Konrad-Mantel von meiner Schulter ab“ (auf polnisch: Zrzucam z siebie płaszcz Konrada – ein Gedicht unter dem Titel „Czarna wiosna“ – auf Deutsch „Schwarzer Frühling“). Ich bitte wieder um eine Epoche, weil dieses Gedicht eine Pflichtlektüre in der Schule ist, die Studierenden den Kontext daher sehr gut kennen und sofort entziffern, was für eine Bedeutung der Satz hat. Ich frage also, was sie verstehen würden, wenn sie einen solchen Satz ohne die Literatur- und Geschichtskenntnisse Polens interpretieren müssten? Wir analysieren also das Gedicht ohne Kontext und mit Kontext. Es sieht ungefähr so aus: Ohne Kontext Warum will diese Person den Mantel ablegen? Mögliche Antwort: Der Mantel ist dieser Person zu schwer oder unschön oder zu warm usw. Die Person mag den Konrad nicht und will nicht seinen Mantel tragen, man kann alles Mögliche hier aufzählen. Nebenbei bemerkt ist hier auch Platz für Kreativität. Mit Kontext: Der Mantel ist ein Symbol für ein bestimmtes

Verständnis von Vaterlandsliebe. Der Mantel gehört Konrad, einer Hauptfigur des Werkes von Adam Mickiewicz unter dem Titel „Konrad Wallenrod“. Der Held im Gedicht will den Konrad-Mantel ablegen, weil er Vaterlandsliebe anders versteht. Es ist so, weil das Werk Konrad Wallenrod in der Zeit der polnischen Teilungen entstanden ist. Antoni Słonimski hat sein Gedicht im Jahre 1919 geschrieben, also ein Jahr nach dem Erlangen der Unabhängigkeit Polens. Hier eröffnet sich ein breiter Interpretationsraum. Man kann auch anhand dieses Themas verschiedene Streitgespräche führen. Mir geht es aber nur um den Bedeutungsgehalt eines Satzes wenn wir ihn im Kontext und ohne Kontext lesen. Verschiedene Bedeutungsunterschiede im Kontext interessieren mich an dieser Stelle nicht. Anhand dieser Übung zeige ich, dass die Schwierigkeit mit den philosophischen Begriffen aus den geringeren Kontextkenntnissen resultiert. Dank dieser Analogie können die Studierenden sehen, dass Philosophen keine sinnlosen Äußerungen machen, sondern dass man sich Mühe geben muss, um den Sinn zu begreifen. Meine ganze Arbeit in diesem Unterricht besteht darin, die Studierenden davon zu überzeugen, dass sich das lohnt. Ein möglicher und oft vorkommener Resultat dieser Übungen ist es die Tatsache, dass die Studierenden die philosophischen Fragen nicht zurückweisen auch dann, wenn sie die Frage nicht verstanden haben. Wenn sie sehen, dass ihr Unverständnis sich aus mangelnder Kontextkenntnisse ergibt, haben sie mehr Mut um die Frage nach diesem Kontext zu fragen, weil sie wissen jetzt genau, wonach sie fragen sollen. Sie sehen auch sehr oft den Vorteil der Philosophie, der folgende Bewandnis hat: mit Hilfe der Philosophie können sie ihr eigenes Fach besser verstehen.

Abschließend kann man feststellen, dass Philosophie verschiedene Aufgabe erfüllt. Diese Aufgaben stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bestimmung des Gegenstandes der Philosophie. Je nach philosophischer Tradition kann man verschiedene Antworten hören, was Philosophie sei, was für einen Gegenstand sie habe. Diese Diskussion über den Gegenstand der Philosophie hat offensichtlichen einen Einfluss darauf, wie Philosophie an der Universität unterrichtet wird. Aus dieser Diskussion ergibt sich auch eine bestimmte Verwirrung in den Gedanken der Studierenden. Es gibt diejenigen, die nach dieser Verwirrung fragen und im Stande sind, die Sache sich selbst zu klären, es gibt auch diejenigen, die aufgrund dieser Verwirrung die ganze Philosophie ablehnen. Im Interesse der Philosophie ist es diese Verwirrung nicht zu verbreiten, sondern Brücken zum Verstehen zu bauen. Die oben genannten Übungen ergeben sich aus einem Bedürfnis solcher Brücken und nach Plan der Autorin dieses Textes sind sie die als Ziegel dieser Brücken verstanden.

Was wir unseren Kindern (nicht) beibringen sollten

Ich möchte in diesem Artikel einige Überlegungen zur Bedeutung der Freiheit des Kindes im schulischen Erziehungsprozess darlegen. Mit Freiheit des Kindes meine ich die Freiheit eines Schulkindes auf eine eigenständige und unvoreingenommene Meinungs- bzw. Entscheidungsfindung. Es geht mir um den Werte-, d.h. den Religions- und Ethikunterricht an Schulen, wobei ich u.a. auf die Regelung des Landes Berlin eingehen werde. Insoweit die freie und eigenständige Entscheidungsfindung des Kindes im Mittelpunkt steht (was m.E. der Fall sein sollte), gibt es, so meine These, nur eines, was man Kindern im Rahmen des Werteunterrichts an Schulen vorrangig vermitteln sollte: nämlich eigenständig und vernünftig, d.h. kritisch reflektierend, zu denken.

I

In seinem Buch *Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse – Ist Moral lehrbar?* beschäftigt sich Ferdinand Fellmann¹ mit der Frage, wie das didaktische Konzept aussehen müsse, damit Ethik lehrbar sei. Mit Ethik meint er den Werteunterricht an Schulen, in dem Schülern moralische Werte vermittelt werden sollen. Den Kernpunkt seines Buches könnte man auf das folgende Zitat herunter brechen: „Die Angst vor der Klasse, die ihn [den Lehrer – M. Cz.] manchmal befällt, kann er nur dadurch überwinden, dass er die ethische Theorie für die Schule aus der Lebenswirklichkeit entwickelt. Denn nur in dieser Form ist Moral lehrbar.“² Ob nun das zur moralischen Erziehung in der Schule notwendige Lehrkonzept ausdrücklich aus der „Lebenswirklichkeit“ heraus zu entwickeln wäre oder nicht (und was sich im Einzelnen hinter „Lebenswirklichkeit“ verbergen könnte), soll hier nicht weiter diskutiert werden. Mir geht es um einen anderen Punkt, der bei der Fellmann'schen Sichtweise mitschwingt: Fellmann unterstellt, bzw. seine Sichtweise impliziert, dass die Schule tatsächlich Schüler moralisch erziehen soll.³ Meine Frage ist nun die folgende: Ist es wirklich erwünscht, dass Schulunterricht Moral lehrt? Dies ist nämlich keine Selbstverständlichkeit. Moral lehren ist nicht dasselbe, wie Moral(-vorstellungen), im Sinne von moralischen Inhalten bzw. Konzepten, zu vermitteln.

Meiner Meinung nach ist es nicht explizite Aufgabe der Schule (des Werteunterrichts), Moral zu lehren, zugespitzt formuliert aus Kindern moralisch gute (was das auch immer im Detail bedeuten soll) Menschen zu machen. Das ist die Aufgabe der Eltern – und in Deutschland zugleich ihr durch das Grundgesetz verbrieftes, natürliches Recht.⁴ Um mit dem Recht auf Erziehung (vor allem Werterziehung) der Eltern nicht in Konflikt zu geraten, sollten Schülerinnen und Schülern ab einem gewissen Alter in der Schule Werte(systeme), Normen(systeme) und moralische Lehren nicht gelehrt, sondern vielmehr als Inhalte bzw. Konzepte verschiedenster Art präsentiert werden. Dabei sollte die Freiheit der Kinder, sich eigenständig für bestimmte Inhalte zu entscheiden und diese dann als eigene Wertemeinung zu

1 F. Fellmann, *Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse – Ist Moral lehrbar?*, Stuttgart 2000.

2 Ebenda, S. 23.

3 Als Beleg dafür lässt sich auch folgende Anmerkung Fellmanns lesen: „Nur wenn sich die Schüler das Wissen emotional aneignen und in Verhalten umsetzen, ist Ethikunterricht an Schulen überhaupt sinnvoll.“ Der daran anknüpfende Vergleich zum Religionsunterricht unterstreicht Fellmanns Prämisse, dass im Falle des Ethikunterrichts die moralische Erziehung, die Internalisierung von Werten durch das Kind das eigentliche Ziel sei. Er schreibt: „Ähnlich verhält es sich mit dem Fach Religion. Nur hat es der Religionslehrer leichter, da er davon ausgehen kann, dass das Wissen, das er vermittelt, auf den fruchtbaren Boden eines in der Regel schon vorhandenen Glaubens fällt.“ F. Fellmann, *Die Angst...*, S. 10.

4 „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ GG, Art. 6, Abs. 2.

vertreten, durchweg das Hauptaugenmerk, man könnte auch sagen: das Ideal sein. Die Aufgabe des Werteunterrichts an Schulen sehe ich folglich als Unterstützung in der Ausbildung der Fähigkeit, über verschiedene Werte- und Normensysteme nachzudenken, sie kritisch zu reflektieren, so dass am Ende eine rationale, begründete und eigenständige Entscheidung ermöglicht wird.⁵ Anders formuliert: Werteunterricht sollte zum Ziel haben, eine universelle Fähigkeit, ein Instrumentarium an die Hand zu geben. Er sollte Schülerinnen und Schüler zum kritischen Umgang mit verschiedenen moralischen Konzepten anleiten. Damit garantiert man keinesfalls, dass im Schulunterricht eine Internalisierung von vorgegebenen Werthaltungen gänzlich ausbleibt; eine solche Garantie kann es nicht geben. Was aber bei einer solchen Zielsetzung erreicht wird, ist ein Zustand, der im schulischen Bereich die Gefahr einer Internalisierung von konkreten Werten auf einem denkbar geringsten Level hält – sie am aktivsten zu vermeiden versucht. Damit wird zugleich auch die Eigenständigkeit des Kindes gefördert und dem Recht der Eltern auf (Wert-)Erziehung ihrer Kinder Rechnung getragen.

Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, soll an dieser Stelle sogleich eingestanden werden: Natürlich bildet Schule bzw. Schulunterricht auch moralisch, sprich: erzieht im wertorientierten Sinne; dies allein schon dadurch, weil Lehrer (und auch Mitschüler) Menschen mit eigenen persönlichen Werten sind und daher für Schüler als soziale Vorbilder fungieren können, weil ein absolut wertfreier Unterricht ein unerreichbares Ideal bleibt, da Schulen und Schulklassen soziale Orte sind und daher zugleich stets Werte impliziert, transportiert und somit auch angeboten werden. Viele weitere Faktoren ließen sich hier noch anführen. Bei all dem handelt es sich jedoch um unbeabsichtigte (passive), da nicht zu vermeidende Erscheinungen einer allgemeinen Schulpflicht – jedoch nicht um eine didaktisch-konzeptionell beabsichtigte Grundausrichtung, die explizit eine Werteerziehung anstrebt.⁶

II

Aus naheliegenden Gründen muss im schulischen Bildungsprozess dem Thema „Werte und Normen“ Platz eingeräumt werden. Dies wird am Beispiel des jeweiligen Schulgesetzes⁷ deutlich, ist von den Bildungs- und Erziehungszielen die Rede:

„Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.“⁸

Unterricht, der sich explizit mit Werten und Normen auseinandersetzt und damit den o.g. Zielsetzungen nachkommt, findet an Schulen maßgeblich in zwei Fächern statt: im Religions- und im Ethikunterricht⁹. Im Fall des Religionsunterrichts ist nun Folgendes festzuhalten: An öffentlichen Schulen stellt er ein Paradoxon dar. Konfessioneller Religionsunterricht ist weltanschaulich nicht neutral.¹⁰ Im Fall von öffentlichen Schulen gilt aber das Diktum: Der Schulunterricht sollte weltanschaulich neutral sein. In diesem

5 Siehe dazu: O. Höffe, *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, [in:] *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, A. K. Tremel (Hrsg.), Frankfurt am Main (1994), S. 32.

6 Eine Ausnahme stellt tatsächlich der konfessionelle Religionsunterricht dar – dazu gleich mehr.

7 Ich verwende hier das Berliner Schulgesetz, da ich im Laufe dieses Artikels speziell auf die Berliner Regelung zum Ethikunterricht zu sprechen komme.

8 Schulgesetz für das Land Berlin (2010), § 3, (1).

9 Nicht in allen Bundesländern heißt der Ethikunterricht auch tatsächlich Ethikunterricht. So wird bspw. in Bremen das Fach „Philosophie“ unterrichtet, in Niedersachsen „Werte und Normen“ und in Brandenburg „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER). Ich verwende im Weiteren der Einfachheit halber für all diese unterschiedlichen Ausprägungen den Sammelbegriff „Ethikunterricht“.

10 Das ergibt sich bereits (ohne in die jeweiligen Rahmenpläne zu schauen) aus der Aufteilung in evangelischen und römisch-katholischen Religionsunterricht an deutschen Schulen. Würde es nicht um weltanschauliche, hier religiöse (inhaltliche) Grundpositionen unterschiedlicher Art gehen, wäre diese Aufteilung überflüssig.

Zusammenhang nennt Alfred Tremml den Religionsunterricht auch einen Anachronismus. „Der RU [Religionsunterricht – M. Cz.] ist gleichzeitig ein ‚ordentliches‘ und ein ‚unordentliches‘, ein ‚normales‘ und ein ‚unnormales‘ Lehrfach.“¹¹

Schaut man sich die Praxis des Werteunterrichts in Deutschland genauer, d.h. im Detail die Einzelumsetzungen der jeweiligen Bundesländer im Hinblick auf den Religions- und Ethikunterricht, an, dann wird deutlich, dass konfessioneller Religionsunterricht bis auf wenige Ausnahmen, und zwar die von der Bremer Klausel betroffenen Bundesländer Bremen und Berlin¹², eine zentrale Rolle einnimmt, indem er einen ordentlichen, da versetzungsrelevanten Bestandteil des Pflichtcurriculums ausmacht. Ethikunterricht ist eine gleichwertige, aber alternative Wahloption. Dieser Umstand hat historische Gründe, die zu erläutern hier jedoch zu weit vom Thema wegführen würde.¹³

Mit Blick auf das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder im Sinne der eigenen Wertvorstellungen, als auch mit Blick auf die oben angesprochene Zielsetzung der Schulen, die als öffentliche Schulen eine weltanschauliche Neutralität zu wahren haben, bietet sich der Ethikunterricht als das ideale Fach an, um Werte und Normen zu thematisieren. Indem man sie nicht – im Fellmann'schen Sinne – lehrt, wahrt man die Eigenständigkeit der moralischen Meinungsbildung bei Schülerinnen und Schülern – ein meiner Ansicht nach erstrebenswertes Ziel. Ein auf die Befähigung zur eigenständigen und kritischen Reflexion ausgerichteter Ethikunterricht erlaubt es a) unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Konzepte mit einzubeziehen, lässt b) das Erziehungsrecht der Eltern unangetastet, wahrt c) die weltanschauliche Neutralität des schulischen Bildungsprozesses und erlaubt es d) den Kindern in Zukunft eigenständige und reflektierte Entscheidungen zu treffen, die es ihnen wiederum ermöglichen, (ganz im Sinne der im o.g. Schulgesetz formulierten Bildungsziele) „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen.“

Die allgemeinen, hier kurz skizzierten Vorteile eines weltanschaulich neutralen Ethikunterrichts sprechen für sich. Umso überraschender ist dann jedoch der Umstand, dass – mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler eines einzigen Bundeslandes – faktisch nicht alle Kinder in Deutschland in den Genuss des Ethikunterrichts kommen. In den meisten Bundesländern stehen die Schüler vor folgender Entscheidung: Entweder an dem konfessionellen Religionsunterricht teilzunehmen (dem jeweils entsprechenden Taufschein folgend) oder aber *alternativ* den Ethikunterricht zu besuchen.¹⁴ Ein Besuch von beiden Unterrichtsarten ist in nahezu allen Fällen ausgeschlossen. Zur Erinnerung: Es ist von großem gesamtgesellschaftlichem Interesse, dass junge Menschen lernen, Sachverhalte kritisch zu reflektieren; dass sie lernen, sich vor allem mit Werten und Normen argumentativ auseinanderzusetzen und diese nicht nur aus Gründen der Tradition (oder gar blinden Indoktrination) unkritisch verinnerlichen. Mit der faktischen Wahloptionsregelung beim Werteunterricht in der Mehrzahl der Bundesländer wird aber nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht gezielt in diesen Fähigkeiten unterrichtet. Ein wahrlich überraschender Umstand: Eine bei allen Kindern erwartete und für wünschenswert befundene Fähigkeit (kritische Reflexion, eigenständiges und vernünftiges Denken), wird durch eine bildungspolitische Regelung nur einem Teil der Schülerschaft zugänglich gemacht.¹⁵ Wie ist das möglich? Man könnte annehmen, dass es an den fehlenden Möglichkeiten bzw. an unüberwindlichen Schwierigkeiten verwal-

11 A. K. Tremml, *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern – Eine Zwischenbilanz*, [in:] *Ethik macht Schule!*..., S. 18.

12 Siehe dazu: A. Härtel, *Die „Bremer Klausel“ des Grundgesetzes*, 2008, http://proethik.humanistische-union.de/hintergruende/religions_weltanschauungsunterricht/deutschland/back/religions-weltanschauungsunterricht/article/die-bremer-klausel-des-grundgesetzes/. (Stand: 12.08.2013).

13 Das Fach Ethik wurde zuerst 1976 aus rein organisatorischen Gründen (Aufsichtspflicht den Schülern gegenüber, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen) als Ersatzfach für „Religionsflüchtler“ ins Leben gerufen. Es etablierte und entwickelte sich somit erst im Laufe der letzten knapp 40 Jahre zu einem eigenständigen und ordentlichen Schulfach. Mehr dazu siehe: A. Tremml, *Ethik als...*, S. 19f.

14 Vgl. u.a. dazu: ebenda, sowie den Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008, „Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf. (Stand: 12.08.2013).

15 Sollte der konfessionelle Religionsunterricht an dieser Stelle für sich beanspruchen, am Ende das Gleiche zu leisten wie der Ethikunterricht, dann wäre wiederum nach dem Sinn der überaus kostspieligen Aufteilung in Religions- und Ethikunterricht zu fragen.

tungstechnischer oder juristischer Art liege, einen verpflichtenden Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Altersstufe in Deutschland zu implementieren. Das Beispiel des Berliner Weges zeigt, dass es sehr wohl geht – wenn man denn will.

III

Berliner Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 10 müssen gemeinsam am Ethikunterricht als ordentlichem Schulfach teilnehmen.¹⁶ Konfessioneller Religionsunterricht ist dadurch nicht abgeschafft, sondern stellt im Sinne der bereits o.g. Bremer Klausel weiterhin ein freiwillig und zusätzlich zum normalen Lehrcurriculum zu belegendes Unterrichtsfach dar, das von jeder Schule bei entsprechender Nachfrage angeboten werden muss.¹⁷

Ziel des Ethikunterrichts ist es, „[...] die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer kulturellen, ethnischen, religiösen und weltanschaulichen Herkunft zu fördern, sich gemeinsam mit grundlegenden kulturellen und ethischen Problemen des individuellen Lebens, des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten konstruktiv auseinander zu setzen.“¹⁸ Dies soll dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Grundlagen für ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Leben zu ermöglichen. Weiter heißt es an gleicher Stelle: „Zu diesem Zweck werden Kenntnisse der Philosophie sowie weltanschaulicher und religiöser Ethik sowie über verschiedene Kulturen, Lebensweisen, die großen Weltreligionen und zu Fragen der Lebensgestaltung vermittelt. [...] Es wird weltanschaulich und religiös neutral unterrichtet.“

Die Rolle der Philosophie als Orientierung für das Fach Ethik wird auch im Rahmenlehrplan des Faches Ethik besonders betont. So heißt es dort: „Das Ziel der praktischen Philosophie, die für das Fach Ethik von besonderer Bedeutung ist, besteht darin, sich über die grundlegenden Begriffe und Prinzipien der individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Praxis Klarheit zu verschaffen, um sich in einer komplexen, starkem Wandel unterworfenen Welt besser orientieren zu können.“¹⁹ Auch hier findet sich nochmals eine explizite Betonung der Verpflichtung zur weltanschaulichen und religiösen Neutralität: „Das Fach Ethik wird bekenntnisfrei – also religiös und weltanschaulich neutral – unterrichtet. Eine festlegende oder indoktrinierende Darstellung einer einzelnen Position hat zu unterbleiben.“²⁰ Um es kurz zu machen: Das Ziel des Berliner Ethikunterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern zum eigenständigen, kritischen Denken anzuleiten – etwas griffiger formuliert: primär das WIE (im Sinne einer Methode), nicht das WAS (im Sinne vorgegebener Inhalte).²¹

Meines Erachtens ist die Berliner Regelung des Ethikunterrichts mit einem zusätzlichen konfessionellen Religionsunterricht auf freiwilliger Basis die allen Interessengruppen dienlichste Option: Die Eltern behalten in Fragen der Werterhaltung das alleinige Erziehungsrecht ihrer Kinder; die Kinder erhalten – so es die Eltern zulassen²² – die Möglichkeit, sich eigenständig und unvoreingenommen eine persön-

16 „Das Fach Ethik ist in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 der öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach für alle Schülerinnen und Schüler.“ Schulgesetz für das Land Berlin 2010, §12 (6).

17 2009 versuchte die Bürgerinitiative ProReli e.V. mithilfe eines Volksentscheids diese Regelung zu kippen und den Religionsunterricht wieder an Schulen als ordentliches Schulfach und zugleich als alternative Wahloption zum Fach Ethik zu implementieren. Der Volksentscheid scheiterte. Siehe dazu: M. Czapara, *Das Konfliktpotential zwischen Religion und öffentlichem Bildungswesen in Deutschland – Eine Fallanalyse am Beispiel des Berliner Volksentscheids vom 26. April 2009*, [in:] *Religion, Ethics and Public Education Religion, Ethik und öffentliche Bildung. Religia, etyka i edukacja publiczna*, D. Aleksandrowicz (Hrsg.), Frankfurt 2012, S. 187-201.

18 Schulgesetz für das Land Berlin 2010, § 12, (6).

19 Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Ethik 2012, S. 9.

20 Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Ethik 2012, S. 10.

21 Dazu auch: „Über die Reflexion eigener und lebensweltlich tradierter Überzeugungen und Werte hinaus, lernen die Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf ihre Erfahrungswelt unterschiedliche ethische Positionen, Modelle und Theorie aus der Philosophie, den Religionen und Weltanschauungen kennen.“ Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Ethik (2012), S. 11.

22 Das ist ein sehr wichtiger Punkt, der hier aus Platzgründen leider außen vor bleiben muss. Ich beabsichtige ihn an anderer Stelle explizit auszuarbeiten, da ich der Meinung bin, dass die Eigenständigkeit des Kindes am Ende nur gewährleistet werden kann, wenn auch die Eltern es unterlassen, ihrem Kind die Inhalte, die es Denken soll, vorzugeben. Der wertneutralste Ethikunterricht vermag im Zweifel kaum zur eigenständigen Entscheidungsfähigkeit eines

liche Werthaltung aufzubauen; die öffentlichen Schulen werden ihrer Verpflichtung, weltanschauliche Neutralität zu wahren, gerecht; und die Religionsgemeinschaften erhalten ihr historisch begründetes, auf Traditionen aufbauendes Recht am schulischen Bildungsprozess – bei Interesse der Eltern bzw. der religionsmündigen Schüler – mitzuwirken.²³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Berliner Regelung zum Ethikunterricht die Positionen und Interessen aller beteiligten bzw. betroffenen Parteien vorteilhaft umzusetzen vermag, ohne dabei Anachronismen aufzuweisen. Sie sollte daher mit Blick auf die gesamte Bundesrepublik meiner Ansicht nach nicht, wie es gelegentlich der Fall ist, als Ausnahme, sondern vielmehr als Vorbild betrachtet werden.

Kindes beizutragen, wenn die Eltern dem Kinde zu Hause ihre eigene weltanschauliche und/oder religiöse Meinung aufzwingen und das eigenständige und kritische Denken unterbinden. Zu diesen Überlegungen siehe bspw.: N. Humphrey, *What Shall We Tell the Children?*, [in:] *The values of science. The Oxford amnesty lectures*, W. Wes (Hrsg.), Boulder, Colo 1997, S. 58-79.

23 Im Fall der Berliner Regelung zum Ethik- und Religionsunterricht ist anzumerken, dass nahezu die gesamten Kosten – wir sprechen hier jährlich von immerhin rund 47,5 Mio. Euro – für die Durchführung des konfessionellen Unterrichts vom Land Berlin übernommen, und damit nicht von den Religionsgemeinschaften, sondern vom Steuerzahler finanziert werden. Siehe dazu bspw. den Flyer „Unterrichtsfach Ethik – Gemeinsame Werte für ein friedliches Zusammenleben“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/ethik/ethik_flyer.pdf. (Stand: 12.08.2013).

Neukantianismus zum Angewöhnen

Andrzej Noras, *Historia neokantyzmu* [Geschichte des Neukantianismus], Verlag der Schlesischen Universität Katowice, 2012, 720 Seiten, ISBN: 978-83-226-2081-6.

Nicht alle Philosophen schätzen die Bedeutung der Geschichte ihres jeweiligen Fachgebiets. Manche neigen dazu, ihr gegenüber einen größtmöglichen Abstand zu pflegen, gelegentlich trifft man gar auf eine generelle Abneigung, sich mit der (Ideen-) Geschichte der Philosophie überhaupt zu beschäftigen. Unterschätzt man diese jedoch, führt dies *quasi* automatisch zu einer schematischen Betrachtung philosophischer Probleme; ihres geschichtlichen, und damit teils eigentlichen Kontexts beraubt sind sie folglich nichts anderes als leere Formeln, denen es – um eine Metapher aus dem Bereich der Medizin zu bemühen – an Gewebe und funktioneller Versorgung fehlt. Zuweilen also nehmen Philosophiehistoriker den Gegenstand ihrer Forschung nicht allzu ernst. Daher sind all diejenigen Ansätze umso bemerkenswerter, die sich gewissenhaft mit den Quellen auseinandersetzen und darum bemüht sind, ein holistisches Bild philosophischer Probleme zu zeichnen.

Andrzej J. Noras gehört zweifelsohne der zuletzt genannten Gruppe an. In seiner Forschungsarbeit erspart sich keinerlei Mühen und betritt keineswegs leichte Pfade. Daher sind die Ergebnisse seiner Untersuchungen umso beeindruckender. So ist die unlängst vorgelegte *Historia neokantyzmu* [Geschichte des Neukantianismus] eine schlicht zuverlässige und gleichermaßen außerordentliche Bearbeitung der Geschichte eines bei uns so stiefmütterlich behandelten Faches: der Philosophie. Sie bespricht mit aller erforderlichen Sorge um die jeweiligen Einzelheiten die Genese und Entwicklung jener Strömung, gelegentlich als philosophische Bewegung bezeichnet, die sich um die Mitte des 19. Jahrhunderts herausgebildet und bis zur Mitte der 20er Jahren des 20. Jahrhunderts vollends entfaltet hatte. Die von Andrzej J. Noras vorgelegte Monographie bietet zugleich eine ganz hervorragende Möglichkeit, sich dem Neukantianismus – an sich bekanntlich kein sehr dankbarer Forschungsgegenstand – anzunähern, ihn sich zu eigen sowie sich mit ihm näher vertraut zu machen, mit einem Worte: ihn sich „anzugewöhnen“. Freilich ist eine gehörige Dosis an Geduld und Selbstverleugnung erforderlich, um sich in der schier unendlichen Menge von Vertretern der einen oder anderen Ausrichtung, Schriften wie umfangreichen Werken, lebhaften Debatten und internen Streitigkeiten nicht zu verlieren. Dessen hingegen, also der mit dem komplizierten Forschungsgegenstand einhergehenden Schwierigkeiten, ist sich Andrzej J. Noras sehr bewusst. Schließlich erforscht er den Gegenstand seiner Arbeiten bereits seit vielen Jahren. Das methodologische Grundprinzip, an dem er sich hierbei ausrichtet, ist einfach: möglichst viel Licht in möglichst viele Aspekte seines Untersuchungsgegenstandes zu bringen.

Es ist nur schwerlich möglich, in einer eindeutigen Art und Weise zu bestimmen, wann genau sich jene auf Kant berufende Strömung letztendlich herauskristallisiert hatte: mithin handelt es sich um eine Bewegung, die die verschiedensten „Ströme“ des Philosophierens nach Hegel aufgriff und zu vereinen suchte; jene zuweilen stark mäandrierenden Ströme, Abzweigungen und Gabelungen suchten nämlich nur allzu häufig jene Hauptströmung zu umgehen, aus der sich schließlich und letztendlich der Neukantianismus formte. Verschiedene Denker nach Kant knüpften zwar an Kant an, wurden aber einzig und

allein deshalb noch lange nicht zu „Neukantianern“. Als Beispiele hierfür kann man Arthur Schopenhauer und Jacob Friedrich Fries anführen.

Bevor die philosophische „Rückreise“ zu Kant ihren Anfang nahm – was so viel bedeutete wie das Streben danach, sich in der Kantischen Konzeption auf die eine oder andere Weise wiederzufinden, um ein neues Verständnis der Philosophie zu begründen – mussten zunächst bestimmte Umstände zusammentreffen. Im luftleeren Raum, so unterstreicht Andrzej J. Noras, kann nichts gedeihen. Häufig treten philosophische Positionen, obwohl fest „im Alten“ verankert, mit neuen Ideen in Verbindung, woraus zwar eine andere, neue Qualität erwächst, die ihrerseits aber etabliert geglaubte Standpunkte überschreiten lässt. Ein bedeutender Moment um die Mitte des 19. Jahrhunderts, als jene neuen, unmittelbar auf Kant zurückgreifenden theoretischen Grundlagen ausformuliert wurden, war die Kritik Hegels. Hierbei wurden Positionen bezogen, die man durchaus als „protoneukantianisch“ bezeichnen kann, bewegten sie sich konzeptionell doch genau zwischen Kant und dem späteren Neukantianismus. Als Beispiel darf man hier das Konzept von Adolf Trendelenburg anführen.

In der dem Neukantianismus unmittelbar vorausgehenden Zeit, d.h. eben um die Mitte des 19. Jahrhunderts, waren zwei Diskussionen von ausschlaggebender Bedeutung. Erstere widmete sich den Grenzen des wissenschaftlichen Welterkennens. Strikt materialistisch orientierte Naturforscher verneinten die Existenz einer solchen Grenze, setzten sie doch voraus, dass die Wissenschaft im Stande sei, alle „Welträtsel“ zu lösen. Die Gegner beriefen sich indessen auf die Ergebnisse der Kantischen Kritik, die unserer Erkenntnis bekanntermaßen deutliche Grenzen setzte. Die zweite Debatte thematisierte demnach Kant selbst, genauer: seine transzendente Ästhetik, die sich zugleich als Prolog zu der dann im Neukantianismus zu klärenden Problematik erweisen sollte. Damit jedoch, d.h. sowohl mit den beiden zuvor genannten Debatten, als auch mit den in der Monographie ausführlich besprochenen Phänomenen aus jener Zeit, erschöpft sich der tiefgründig analysierte Kontext, aus dem der Neukantianismus erwachsen sollte, selbstverständlich längst nicht. Eine eindeutige Festlegung, wann und aus welchen Umständen heraus letztendlich der Neukantianismus die Bühne der Philosophie betreten sollte, war und ist nicht das Ziel dieser Darlegungen. Ganz im Gegenteil: verwiesen wird auf die Komplexität und Mehrdimensionalität des Gedankengebäudes, welches zum Neukantianismus führte. Andrzej J. Noras definiert daher zunächst an einigen Stellen der dieser philosophischen Bewegung eigenen Merkmale, wozu er vor allem den Bezug auf Kant einerseits sowie die Weiterentwicklung erkenntnistheoretischer Fragestellungen und Einsichten andererseits zählt.

Um die mit einer Charakterisierung jener Entstehungsbedingungen des Neukantianismus verbundenen Schwierigkeiten hervorzuheben, bedient sich Andrzej J. Noras einer interessanten Methode. Jeden denkbaren Anfang versieht er mit einem Fragezeichen, was signalisieren soll, dass der Neukantianismus eine sehr dynamische Strömung war, die sich stetig weiterentwickelte und einem fortwährenden Evaluationsprozess unterworfen war. Auf keinen Fall könne man also sagen, sie sei als „fertiges Produkt“ zu einem näher bestimmbareren Zeitpunkt „betrieben worden“. So werden dem Leser nun fünf Daten vor Augen geführt und näher beleuchtet: das Jahr 1855, in dem Hermann von Helmholtz in Königsberg über das Sehen des Menschen vortrug; das Jahr 1860, in dem Kuno Fischer seine Monographie über das Leben und Wirken des Königsberger Philosophen veröffentlichte; das Jahr 1862, in dem Eduard Zeller seine Antrittsvorlesung „Über die Bedeutung und Aufgaben der Erkenntnistheorie“ an der Universität in Heidelberg hielt; das Jahr 1865, in dem Otto Liebmann sein Werk *Kant und die Epigonen* veröffentlichte, in dem fast jedes Kapitel mit der Forderung: „Also muß auf Kant zurückgegangen werden!“ abschließt, und schließlich das Jahr 1866, in dem Friedrich Albert Lange sein berühmtes Werk *Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart* vorlegte und sehr eindringlich auf die Notwendigkeit verwies, die Philosophie Kants zu erneuern.

Andrzej J. Noras widmet sich demnach der Entstehung des Neukantianismus auf eine sehr eindrucksvolle, sorgfältige und ausgewogene Art und Weise. Mit den in der Fachliteratur bislang unterbreiteten Erklärungsansätzen ist er unzufrieden, da sie für ihn höchst unvollständig sind. Gerade hier findet sein Scharfsinn Bestätigung, wobei er zu keinem Zeitpunkt der Versuchung unterliegt, Wege abzukürzen. Allgemein bekannt ist, dass je mehr ein Mensch weiß, er umso mehr Zweifeln hegt.

Eine tiefgründige Analyse der Genese des Neukantianismus, verbunden mit dem Versuch einer Eingrenzung dessen, was diese Bewegung im eigentlichen Sinne darstellte, bildet nun den ersten Teil der *Historia neokantyzmu*; auf dieser Grundlage kann Andrzej J. Noras im zweiten Teil seiner Monographie nunmehr die Entwicklungsphasen dieser philosophischen Bewegung besprechen, ohne hierbei allerdings auf die mit den verschiedenen Unterteilungen verbundenen Kontroversen näher eingehen zu müssen, wie sie für die entsprechende Sachliteratur charakteristisch sind. Natürlich sind sie ihm durchaus gut bekannt, jedoch sind mit jeder von ihnen Nachteile verbunden. Beispielhaft soll der im ersten Teil der Monografie dargelegte geschichtlich-problematische Kontext angeführt werden, lässt er doch keinerlei Zweifel an den Gründen offen, warum sich Andrzej J. Noras der klassischen Binnendifferenzierung der neukantianischen Philosophie zuwendet, von ihm kurz als „Überweg-Österreich-Gliederung“ bezeichnet. Hier wird der Neukantianismus in sieben Ausrichtungen unterteilt, und zwar eine physiologische, eine metaphysische, eine relativistische, eine psychologische, eine realistische sowie die beiden „klassischen“ Schulen, d.h. die südwestdeutsche und die Marburger Schule. Die vier erstgenannten rechnet er dem frühen, die drei darauf folgenden dem „eigentlichen“ Neukantianismus zu. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Andrzej J. Noras hier eine sehr interessante Modifikation des „klassischen“ Neukantianismus vornimmt. Der realistischen Ausrichtung ordnet er so zum Beispiel neben Alois Riehl auch Oswald Külpe und Richard Höningwald zu, der relativistischen neben Georg Simmel auch Gustav Radbruch. Ähnlich ergänzte er ebenso die Marburger sowie die Südwestdeutsche Schule. Zur Marburger Schule zählen ihm zufolge Nicolai Hartmann, Albert Görland, Arthur Buchenau, Heinz Heimsoeth und Arthur Libelt, der Südwestdeutschen Schule hingegen gehören Emil Lask, Richard Kroner und Jonas Cohn an.

Im Rahmen einer Besprechung der einzelnen Ausrichtungen des frühen sowie des eigentlichen Neukantianismus verfolgt Andrzej J. Noras aufmerksam verschiedenste Tätigkeitsaspekte der ihnen zugeordneten Vertreter, wobei er biographische Aspekte eng mit den jeweils untersuchten Fragestellungen verknüpft. Beide ergänzen sich, womit es um Einiges leichter fällt, die Gründe für die vorgenommene Zuordnung der einzelnen Philosophen zu den jeweiligen Ausrichtungen aufzuzeigen. Damit gelingt es Noras auf eine überzeugende Art und Weise, die herkömmlichen Schemata und Ansichten zu durchbrechen, wie zum Beispiel die weithin vertretene Auffassung, Otto Liebmann habe den Neukantianismus eingeleitet. Dass er bei weitem nicht der einzige Philosoph war, der in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts auf Kant zurückgriff, verweist Andrzej J. Noras eindrucklich und überzeugend bereits im ersten Teil seiner Monographie. Dabei ist für ihn die Forderung nach dem Rückgriff auf Kant selbst nicht so sehr ausschlaggebend wie andere Merkmale des Neukantianismus, zu denen er die zentrale Rolle der Erkenntnistheorie sowie vor allem neuere methodische Ansätze für die Lösung erkenntnistheoretischer Probleme zählt, wie sie mit den sich um Mitte des 19. Jahrhunderts immer weiter entwickelnden „exakten Wissenschaften“ einhergehen. Keineswegs zufällig erkennt Noras eben im Vortrag von Hermann Helmholtz über das Sehen des Menschen einen jener ersten bedeutendsten Momente, von denen an man überhaupt von der neuen philosophischen Bewegung des Neukantianismus sprechen kann.

Historia neokantyzmu ist eine sehr gute Einführung in eine der größten philosophischen Bewegungen um die Jahrhundertwende. Sie beschreibt ausführlich Leben und Werk der einzelnen dem Neukantianismus zugeordneten Philosophen und interpretiert die von ihnen erbrachten Leistungen. Hierbei

überlässt es Andrzej J. Noras jedoch dem Leser, selbständig zu eigenen Rückschlüssen zu gelangen und versucht ihn zu keinem Zeitpunkt davon zu überzeugen, seiner eigenen ratio zu folgen. Auf diese Art und Weise nähert er sich nicht nur seiner erschöpfenden Monographie dem Neukantianismus an, sondern legt zugleich eine unschätzbare Quelle des Wissens über ihn vor. Somit können sowohl die „Alleswiser“ zum Thema einen erheblichen Nutzen aus der Lektüre ziehen, als auch all jene, die sich dem Abenteuer der Philosophiegeschichte erst als Novizen zuwenden. Eine entsprechende Anleitung hierzu finden sie in der von Andrzej Noras vorgelegten *Historia neokantyzmu* mit Gewissheit.

Przełożyła Dorota Barcik

Zusammenfassungen/Summary/Streszczenia

Karsten Weber

Ubiquitous Access to Information and Fragmentation of Knowledge and Society

There were many great hopes and expectations with regard to the so-called "information age": people will be better informed, have greater knowledge, will have more opportunities to take part in the political decision-making processes, and for the first time in history really will enjoy freedom of expression and freedom to inform themselves. And there were even more promises: the power of governments and state authorities as well as of private media companies will be pushed back, private media companies' role as "gatekeepers" will be obsolete. However, in this paper evidence shall be presented that most, if not all, of the above mentioned expectations were in vain. I shall claim that although people in western-style democracies have almost all available information at their fingertips, they are not really better informed, they do not take part in the political decision-making processes in larger numbers, and they still consume information rather than produce it. It should be stressed that the hope that the global dissemination of information, and communication technology itself, could actually increase social cohesion, was to be in vain.

Keywords: New media, gatekeeper, agenda setting, access to information, societal impact.

Powszechny dostęp do informacji a fragmentaryzacja wiedzy i społeczeństwa

Tak zwana „epoka informacji” rozbudziła wielkie oczekiwania i nadzieje na to, że ludzie będą lepiej poinformowani, rozszerzą swoją wiedzę, zyskają więcej okazji do brania udziału w procesie podejmowania decyzji politycznych i pierwszy raz w historii będą korzystali ze swobody ekspresji i wolności informacji. Pojawiło się wiele oczekiwań: siła autorytetu państw i rządów jako takich a także prywatnych kampanii medialnych zostanie osłabiona, sprawowanie kontroli przez prywatne media odejdzie do lamusa. W niniejszym artykule przytoczone zostaną argumenty na rzecz tezy, że większość, jeśli nie wszystkie, z wymienionych oczekiwań się nie spełni. Chcę pokazać, że chociaż w demokracjach zachodniego stylu ludzie mają w zasięgu ręki niemal wszystkie dostępne informacje, to nie są oni wcale lepiej poinformowani, nie biorą udziału w decyzjach politycznych dużego formatu, konsumują raczej informacje, zamiast je wytwarzać. Prócz tego chcę zwrócić uwagę na to, że nadzieje związane z globalnym dostępem do informacji i technologiami komunikacyjnymi są próżne.

Słowa kluczowe: nowe media, decydenci, teoria porządku dziennego, dostęp do informacji, wpływ społeczny.

Reinhard Schulz

Bildungstheorie und Kompetenzentwicklung: Bruch oder Kontinuität?

Der Artikel untersucht die Frage nach der Bildungstheorie und der Kompetenzentwicklung in historischer Perspektive. Die Hauptthese des Artikels beinhaltet, dass unter Bezugnahme auf Kants *Streit der Fakultäten* in der „unteren Fakultät“ der Philosophie diese um selbst willen betrieben wird, dagegen in den „oberen Fakultäten“ die Theologie, Jurisprudenz und Medizin (heute Naturwissenschaften und Ökonomie) bestimmten Zwecken dienen.

Analog leidet der gegenwärtige Bologna-Prozess darunter, dass das innere Band von zweckfreier Bildung und zweckgebundener Kompetenz zerrissen werden könnte. Diese Beobachtung führt zu der

Schlussfolgerung, den notwendigen Zusammenhang von Bildung und Kompetenz nicht aus den Augen zu verlieren.

Schlüsselwörter: Bildung, Kompetenz, Bologna-Prozess.

Teoria kształcenia i rozwój kompetencji. Zerwanie czy kontynuacja?

Artykuł podejmuje problem teorii kształcenia i rozwoju kompetencji w perspektywie historycznej. Główna teza artykułu brzmi: zgodnie ze stwierdzeniem Kanta sformułowanym przez niego w pracy *Kanta Spór fakultetów*, niższy fakultet filozoficzny działa sam dla siebie, natomiast trzy wyższe fakultety: teologii, prawa i medycyny (współcześnie nauki przyrodnicze i ekonomia) służą określonym celom. Niedostatkim Procesu Bolońskiego jest to, że zostaje zerwany związek swobodnego (nie ukierunkowanego na cele) kształcenia i kompetencji, które mają ułatwiać osiągnięcie celów. Ta konstatacja prowadzi do wniosku, że nie można tracić z oczu koniecznego powiązania kształcenia i kompetencji.

Słowa kluczowe: kształcenie, kompetencje, Proces Boloński.

Iwona Alechnowicz-Skrzypek

Philosophie und ergebnisorientierte Bildung

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wurde ab 2005 auf EU-Ebene entwickelt. Anfang des Jahres 2010 begann man, den Polnischen Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum entsprechend zu implementieren. Der Polnische Qualifikationsrahmen orientiert sich – wie alle Nationale Qualifikationsrahmen – an Lernergebnissen, die Aussagen darüber bilden, was von einem Lernenden hinsichtlich seines Wissens, seines Verstehens sowie seines Könnens zum Abschluss des Lernprozesses erwarten werden darf. Diesbezüglich wird zwischen drei Kategorien unterschieden: dem Wissen, den Fertigkeiten sowie den Kompetenzen. Die Ergebnisorientierung birgt neben ihren Vorteilen ebenso zahlreiche Nachteile. Hierbei wird darauf verwiesen, dass es allgemein an intellektuellen Herausforderungen mangelt sowie die Kreativität der Lernenden nur ungenügend gefördert wird; die Inhalte des Lernens werden auf messbare Ergebnisse reduziert. Die negativen Folgen der Ergebnisorientierung sind besonders beunruhigend, wenn man sie im Kontext der gegenwärtigen Kultur tendenzen betrachtet, die schöpferisches Tätigwerden nicht genügend würdigen und demgegenüber ein schlichtes „Kopieren“ fertiger Muster billigen. Auf diese Tendenzen bezogen soll die Philosophie in der ergebnisorientierten Bildung den Menschen dazu befähigen, autonom zu denken und selbstbewusst zu handeln.

Schlüsselwörter: Der Europäische Qualifikationsrahmen, Lernergebnissen, Fertigkeiten.

Filozofia i kształcenie nakierowane na wyniki

Europejska Rama Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie została przyjęta na poziomie Wspólnoty Europejskiej w 2005 roku. Od 2010 roku rozpoczął się proces implementacji Polskiej Ramy Kwalifikacji w obszarze szkolnictwa wyższego. Polska Rama Kwalifikacji, jak wszystkie Narodowe Ramy Kwalifikacji, określa kwalifikacje, jakie uczący się powinien zdobyć na danym etapie kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Efekty kształcenia mają zalety, ale także i wady. Zwraca się uwagę na to, że nie sprzyjają one rozwojowi intelektualnemu a także kreatywności uczących się, ponieważ zakres uczenia się zostaje zredukowany do mierzalnych elementów. Negatywne konsekwencje kształcenia zorientowanego na wyniki są tym bardziej niepokojące, gdy się je rozpatruje w kontekście współczesnych tendencji kulturowych, które nie cenią twórczej pracy a w konsekwencji sprzyjają kopiowaniu „gotowych” wzorów. Odnosząc się do tych tendencji, w kształceniu zorientowanym na wyniki filozofia powinna oddziaływać na człowieka tak, by myślał autonomicznie i działał świadomie.

Słowa kluczowe: Europejska Rama Kwalifikacji, efekty kształcenia, kompetencje.

Dorota Barcik

Perspektive“ und „Kontext“ als Kernbegriffe des Philosophieunterrichts an der pädagogischen Fakultät

Der Grund für dieses Referat ist meine Erfahrung und zwar die Studierenden haben Angst vor Philosophie. Problem: Sie verstehen nicht oder mißverstehen sehr oft philosophische Aussagen. Die Aufgabe besteht darin, die Philosophie für nicht-philosophische Fächer leichter zu machen. Voraussetzung: Philosophie soll für die Studierenden nutzbar sein. Ich gehe davon aus, dass die Studierenden aus nicht-philosophischen Bereichen kein umfangreiches philosophisches Wissen besitzen müssen, aber sie sollen zumindest im Stande sein, die philosophische Perspektive ihres eigenen Faches zu erkennen. Das gibt ihnen ein Mittel, das sie in verschiedenen beruflichen Situationen nutzen können. Der philosophische Aspekt ihres Faches kann man mit Hilfe der zwei Kernbegriffen zu zeigen und zwar Perspektive und Kontext.

Schlüsselwörter: Perspektive, Kontext, Methode des Philosophie-Lehrens.

„Perspektywa“ „kontekst“ jako główne pojęcia zajęć z filozofii prowadzonych na kierunkach innych niż filozofia

Problem postawiony w mniejszym artykule wynika z mojego doświadczenia: studenci boją się filozofii. Bardzo często nie rozumieją oni wypowiedzi filozoficznych bądź też rozumieją je źle. Chodzi zatem o to, aby uczynić filozofię łatwiejszą do przyswojenia przez studentów kierunków innych niż filozofia. Moje założenie: filozofia powinna studentom do czegoś służyć. Przyjmuję, że studenci pozafilozoficznych kierunków studiów nie muszą koniecznie posiadać rozległej wiedzy filozoficznej, ale powinni być w stanie rozpoznać filozoficzne podstawy w dyscyplinach wiedzy, które są przedmiotem ich studiów. Dzięki temu zdobywają narzędzie, które mogą wykorzystać w różnych sytuacjach zawodowych. Filozoficzne aspekty ich studiów można ukazywać przy pomocy dwóch pojęć, a mianowicie pojęcia perspektywy i kontekstu.

Słowa kluczowe: perspektywa, kontekst, metoda nauczania filozofii.

Michał Czapara

What we should (not) teach our children

In the context of school education I am arguing for a system of ethics classes as implemented in the federal state of Berlin: compulsory ethics classes for all pupils (grade 7 to 10), complemented with voluntarily and additional religion classes. My point is that the “Berlin Way” on ethics classes a) reduces the danger of indoctrination to a lowermost level, b) encourages children to think critically and responsible on their own, c) leaves the exclusive right of parents to educate their children untouched and d) realizes an ideologically neutral education, which is aspired by the most school systems.

Keywords: religion, ethics, school education, ideology-neutral.

Czego (nie) powinniśmy uczyć naszych dzieci?

W moim artykule argumentuję na rzecz systemu edukacyjnego obejmującego zajęcia z etyki i religii, jaki jest praktykowany w niemieckim kraju związkowym Berlin. Rozwiązanie berlińskie zobowiązuje uczniów klas od 7 do 10 do uczęszczania na zajęcia z etyki, wówczas, gdy zajęcia z religii stanowią jedynie przedmiot dodatkowy, na który można uczęszczać dobrowolnie.

Opowiadam się za tym systemem, ponieważ uważam, że a) ogranicza on do minimum niebezpieczeństwo indoktrynacji dzieci, b) zachęca dzieci do krytycznego i samodzielnego myślenia, c) pozostawia

stawia wyłączone prawo wychowania dzieci w rękach rodziców oraz d) umożliwia realizację neutralnej światopoglądowo formy wychowania szkolnego, czyli formy preferowanej przez większość systemów szkolnych.

Słowa kluczowe: religia, etyka, system edukacyjny, neutralność światopoglądowa.

Autoren des Bandes

Iwona Alechnowicz-Skrzypek – Universitätsprofessorin im Institut für Philosophie an der Opole Universität und Leiterin des Lehrstuhls für Ontologie und Geschichte der Philosophie. Stipendiatin DAAD. Forschungsschwerpunkte: deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts, Beziehungen zwischen Philosophie und Psychologie.

Dorota Barcik – Doktor der Philosophie, Autorin der Artikel im Bereich der deutschen Philosophie des 20. Jahrhunderts. Stipendiatin DAAD. Schwerpunkte: Philosophie von Karl Jaspers, Nicolai Hartmann und Martin Heidegger.

Michał Czapara – (M.A.) is research assistant at the Chair for Philosophical Foundations of Cultural Analysis at the European University Viadrina in Frankfurt/Oder, Germany. His main research interests are: epistemology (especially the evolutionary perspective on human culture); criticism of religion; religion as a natural phenomenon; history of evolutionary biology; monism (Ernst Haeckel), meme theory.

Reinhard Schulz – Prof. Dr. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Philosophie, Forschungsschwerpunkte: Naturphilosophie, Hermeneutik, Anthropologie, Fachdidaktik, Jaspers- und Subjektivierungsforschung.

Karsten Weber – Prof. Dr. hab., holds the Chair for General Science of Technology at the Brandenburg University of Technology in Cottbus/Germany. He is focused on the social and moral implications and impacts of information and communication technology. Furthermore, he is working on philosophical issues of human computer interaction and the epistemological status of computer simulations.